

Vold i skolen

Kartlegging av vold mot lærere på barnetrinnet

Jorun Holth Eggen



Masteroppgave i spesialpedagogikk
Det utdanningsvitenskapelige institutt
Institutt for spesialpedagogikk

UNIVERSITETET I OSLO

Våren 2010

Vold i skolen

En kartleggingsstudie av vold mot lærere på barnetrinnet, og deres vurdering av hva det bør legges vekt på i forebygging, håndtering og oppfølging av vold og trusler i skolen.

© Jorun Holth Eggen

2010

Vold i skolen

Jorun Holth Eggen

<http://www.duo.uio.no/>

Trykk: Reprosentralen, Universitetet i Oslo

Sammendrag

Tittel, formål og problemstilling: Vold i skolen - En kartleggingsstudie av vold mot lærere på barnetrinnet.

Debatten om vold i skolen foregår med varierende styrke i massemedia og samfunnet for øvrig. Vi stifter stadig bekjentskap med nasjonale og internasjonale tilfeller av ulike former for vold mot lærere. Formålet med denne undersøkelsen har vært å avdekke utbredelsen av vold og trusler om vold mot lærere, utført av elever, i grunnskolens barnetrinn. Videre har hensikten vært å få kjennskap til lærernes oppfatninger om kompetansebehov når det gjelder forebygging og håndtering av slike hendelser. I hvilken grad skolene prioriterer helse-, miljø- og sikkerhetsarbeidet i forbindelse med det psykososiale arbeidsmiljøet, vil kunne gjenspeiles i om det er etablert retningslinjer for forebygging og håndtering av voldelige episoder, og om det finnes handlingsplaner for oppfølging av voldelige hendelser. Med utgangspunkt i erkjennelsen av temaets kompleksitet har denne undersøkelsen to sidestilte problemstillinger:

- *I hvilken grad opplever lærere å bli utsatt for vold og trusler i skolen?*
- *Hva mener lærere det bør legges vekt på i forebygging av vold i skolen?*

Relevant forskning og teori: Det fremheves at det er skolens kollektive ansvar om en lærer utsettes for vold og trusler. Nasjonal og internasjonal forskning om vold i skolen kan tyde på at voldsproblematikken er et komplisert forskningstema, blant annet fordi forståelsen av begrepet og oppfattelsen av handlingene er subjektive. I denne skriftlige fremstillingen refereres det til undersøkelser fra henholdsvis Danmark og USA, foruten to norske, foretatt de senere årene. Anvendelsesverdien av disse i forhold til min undersøkelse er begrenset, men enkelte funn og tendenser kan påvises og sammenlignes.

Det ligger en sterk moralsk forventning i samfunnet til grunn for forestillingen om at kompetente lærere er autonome i sin yrkesutøvelse på individnivå og strukturnivå. Et veloverveid grunnlag for handlinger i forbindelse med forebygging av vold og trusler i skolen, fordrer enkeltlæreres og kollegiers profesjonelle handlingskompetanse. Pär Nygrens teori om handlingskompetanse er valgt som teoretisk referansegrunnlag for å besvare undersøkelsens problemstillinger. Å ha en bestemt profesjonell kompetanse innebærer, i følge Nygren (2004), å ha mestringsstrategier som fører til at oppgaven eller problemet løses i en slik grad at det

”innfrir bestemte krav til måloppnåelse”. Etablering av profesjonell handlingskompetanse forutsetter dialektisk vekselvirkning mellom indre og ytre betingelser. Det å være i stand til å utføre et arbeid (indre egenskaper) må samhandle med ulike ytre vilkår (kontroll og legitimitet) for å realisere konkrete handlinger i en bestemt praksis.

Metode: Med utgangspunkt i problemstillingene, og hva som var mulig å gjennomføre innenfor fastsatte tidsrammer, har jeg valgt å foreta en kartleggingsundersøkelse ved å anvende elektronisk spørreskjema via internettportalen Fronter. Denne metoden går under benevnelsen CAWI (Computer Aided Web Interviewing). Det er ikke fremsatt kausale hypoteser og designet for undersøkelsen kan således betegnes som survey. Undersøkelsen er empirisk-deskriptiv ved å beskrive tingenes tilstand, sammenligne situasjonen med gitte standarder, eller se på sammenhenger mellom ulike variabler (Vaus, 2002). Koding, bearbeiding og analysering av data er foretatt i SPSS 16.

Resultater: Vold og trusler om vold kan ha alvorlige konsekvenser for læreres psykiske helse og vil kunne virke inn på den enkeltes oppfatning av arbeidsmiljø, trivsel og arbeidssituasjon (Svalund, 2009). Kartleggingen viser at mange lærere har vært forulempet av vold og trusler. De aller fleste har vært utsatt for slike opplevelser som enkeltepisoder. Det kan se ut som om det å gripe inn i hendelser mellom elever eller mellom kolleger og elever, kan føre til at vold og trusler også blir rettet mot en selv. For å bekjempe og redusere vold i skolen generelt og mot lærere spesielt pålegges arbeidsgivere å foreta risikoanalyser, utarbeide registreringsrutiner og etablere handlingsplaner med forebyggende tiltak hva angår det psykososiale arbeidsmiljøet. Undersøkelsen gir indikasjoner på at dette arbeidet er nedprioritert, da et høyt antall ikke kjenner til, eller vet ikke om det er foretatt risikoanalyser og om det foreligger handlingsplaner ved deres skole. En annen sterk indikator på arbeidsmiljøets ”stemoderlige” behandling er at de aller fleste ikke har fått opplæring i forebygging og håndtering av truende situasjoner, og mange har heller ikke etterlyst slik kompetanseheving. Første steg mot å forebygge vold er å undersøke hva som kan være årsaker til at problemet oppstår. Informantene i undersøkelsen er relativt enige om at forhold ved eleven er foranledning til vold mot lærere. Det er også stor enighet om at kunnskap om konfliktdependende kommunikasjon er et viktig aspekt i håndtering av vold, og det er stor tilslutning om ledelsens betydning i oppfølging etter en eventuell hendelse har funnet sted. En kan stille spørsmål ved om vold mot lærere oppfattes som et individuelt anliggende og ikke som et arbeidsmiljøproblem.

Forord

Etter mange år i arbeidslivet var det et stort privilegium å få anledning til faglig og personlig utvikling gjennom et masterstudium i spesialpedagogikk. Jeg vil komme til å tenke tilbake på forelesninger, dypdykk i faglitteratur og diskusjoner med engasjerte medstudenter som en realisert drøm etter at disse to årene nå er tilbakelagt.

Å skrive en masteroppgave har vært en prosess med mye refleksjon og forhåpentligvis økt innsikt i temaene vold i skolen, og utvikling av profesjonell handlingskompetanse. Prosesser som denne er preget av oppturer med fornyet motivasjon og inspirasjon, men også nedturer hvor viljestyrke og selvdisciplin er avgjørende for å komme videre, og avslutte et skriftlig maratonløp. Denne masteroppgaven hadde ikke vært mulig å gjennomføre uten velvillighet, engasjement og delaktighet fra andre. I den forbindelse er det mange som fortjener en takk.

Først og fremst informantene som har tatt seg tid til å besvare spørreskjemaet i en ellers svært travel hverdag. Uten dem, ingen oppgave!

Kolbjørn Varmann har vært min veileder i arbeidet med masteroppgaven. En stor takk skal du ha for oppmuntrende kommentarer når det var nødvendig. Det ga meg ny giv når jeg var i tvil om hvor jeg kom fra, og hvor jeg skulle hen. Hjertelig takk også til Peer Møller-Sørensen som med verdifull hjelp og konstruktive tilbakemeldinger gjorde det ubegripelige begripelig og det merkverdige innlysende.

En varm takk til mine medstudenter, venner og foreldre for støtte, oppmuntring og support. En spesiell takk til Anne-Lise, Laila og Trine for lærerike diskusjoner, faglige kommentarer, velsmakende kaffekopper, befriende humor og at dere hadde tro på meg når det var mangelvare.

Takk til Kjersti og Nina for stimulerende samtaler, klapp på skulderen og konstant optimisme på mine vegne. Sist, men ikke minst: Hjertelig takk til Terje for toleranse og romslighet, og troen på at innsats gir gode resultater, og gode resultater gir muligheter.

Hønefoss, juni 2010

Jorun Holth Eggen

Innhold

Figurer og tabeller	XI
1 INTRODUKSJON	13
1.1 BAKGRUNN FOR VALG AV TEMA	13
1.2 TEMAETS AKTUALITET	14
1.3 PRESENTASJON AV PROBLEMSTILLING	16
1.4 OPPGAVENS FOKUS OG STRUKTUR	17
2 VOLD OG TRUSLER OM VOLD	19
2.1 VOLDSBEGREPET	20
2.1.1 <i>Reaktiv og proaktiv aggresjon</i>	23
2.2 VOLD OG TRUSLER – ET ARBEIDSMILJØPROBLEM	24
2.2.1 <i>Arbeidsmiljø og vold og trusler</i>	26
2.2.2 <i>Arbeidsmiljølovens bestemmelser</i>	27
2.2.3 <i>Trivsel i Ringeriksskolen</i>	27
2.3 RELEVANT FORSKNING OM VOLD I SKOLEN	28
3 KUNNSKAP OG KOMPETANSE	31
3.1 KOMPETANSEUTVIKLING – HVA, HVORDAN, HVORFOR	31
3.1.1 <i>Lærerkompetanser</i>	32
3.2 PROFESJONELL HANDLINGSKOMPETANSE	35
3.2.1 <i>Yrkesrelevante kunnskaper</i>	36
Kunnskaper om fenomener tilknyttet intervensjonsobjektet	37
Kunnskaper om årsaker til fenomenet	38
Kunnskaper om fenomenets manifestasjon	38
Kunnskaper om egne personlighetstrekk	39
Kunnskaper om lover og forskrifter	40
Kunnskaper om samarbeidspartnere	41
3.2.2 <i>Yrkesrelevante ferdigheter</i>	41
Personlighetsmedierte ferdigheter	42
Artefaktmedierte ferdigheter	43
3.2.3 <i>Yrkesrelevant kontroll over ytre betingelser</i>	43
3.2.4 <i>Yrkesidentitet</i>	44
3.2.5 <i>Yrkesrelevant handlingsberedskap</i>	45
4 METODISKE BETRAKTNINGER	47
4.1 VITENSKAPSTEORETISKE REFLEKSJONER	47
4.1.1 <i>Forforståelse</i>	48
4.2 DESIGN OG METODE	49
4.2.1 <i>Survey</i>	50
4.2.2 <i>Spørreskjema</i>	51
4.2.3 <i>Spørreskjemaets oppbygning</i>	54
4.2.4 <i>Utprøving av spørreskjema</i>	56
4.3 UTVALG	57
4.3.1 <i>Frafall og endelig utvalg</i>	58
4.4 FRONTER – REDSKAP FOR DATAINNSAMLING	59
4.5 BEARBEIDING OG ANALYSE AV DATA	61

4.6	FORSKNINGSKVALITET	64
4.6.1	<i>Validitet</i>	65
	Statistisk validitet	65
	Begrepsvaliditet	66
	Ytre validitet	67
4.6.2	<i>Reliabilitet</i>	68
4.7	ETISKE BETRAKTNINGER.....	69
4.8	KRITISKE BETRAKTNINGER RUNDT EGEN FORSKNING	70
5	PRESENTASJON OG ANALYSE AV EMPIRI.....	74
5.1	BESKRIVELSE AV UTVALGET	74
5.2	VOLD MOT LÆRERE	78
5.2.1	<i>Trusler om vold</i>	78
5.2.2	<i>Fysisk vold</i>	80
5.2.3	<i>Inngripen i truende situasjoner</i>	83
5.3	HELSE, MILJØ OG SIKKERHET.....	84
5.4	FOREBYGGING AV VOLD OG TRUSLER.....	88
5.4.1	<i>Årsaker til vold</i>	88
5.4.2	<i>Forhindre og håndtere vold</i>	92
5.4.3	<i>Oppfølging av vold</i>	95
6	AVSLUTTENDE KOMMENTARER	98
	KILDER.....	100
	VEDLEGGSOVERSIKT.....	105
	Vedlegg 1: Svar fra kommunalsjef	106
	Vedlegg 2: Forespørsel til kommunalsjef	107
	Vedlegg 3: E-post fra spesialrådgiver til rektorene.....	109
	Vedlegg 4: Forespørsel til webmaster med svar.....	110
	Vedlegg 5: Informasjon til informantene – sendt som vedlegg til e-post.....	112
	Vedlegg 6: Spørreskjema	113
	Vedlegg 7: Krysstabeller	121

Figurer og tabeller

FIGUR 1: FOREBYGGING AV VOLD - ANSVARSFORDELING	26
TABELL 1 SKOLESTØRRELSE	74
FIGUR 2: UTVALGETS FORDELING PÅ SKOLESTØRRELSE.....	75
TABELL 2: KJØNNSFORDELING ETTER STILLING.....	75
TABELL 3: UTVALGET ETTER ALDERSGRUPPERING.....	76
FIGUR 3: UTVALGETS FORDELING ETTER ALDER	76
TABELL 4: UTVALGET ETTER GRUPPERING AV ERFARING	77
FIGUR 4: OMFANG AV TRUSLER OM VOLD.....	78
FIGUR 5: OMFANG AV FYSISK VOLD MOT LÆRERE	81
FIGUR 6: INNGRIPEN I TRUENDE SITUASJONER.....	83
FIGUR 7: ER VOLDELIG OG UTAGERENDE ATFERD RETTET MOT LÆRERNE SAMTALEEMNE I KOLLEGIET PÅ SKOLEN?	84
FIGUR 8: HAR DET VÆRT GJENNOMFØRT KARTLEGGING AV RISIKO FOR VOLD OG TRUSLER RETTET MOT LÆRERNE VED DIN SKOLE?	86
FIGUR 9: FINNES DET HANDLINGSPLAN MED RETNINGSLINJER FOR FOREBYGGING AV VOLD RETTET MOT LÆRERE, VED DIN SKOLE?	86
FIGUR 10: HAR DU FÅTT OPPLÆRING I FOREBYGGING OG HÅNDTERING AV TRUENDE SITUASJONER?	87
FIGUR 11: HVA MENER DU KAN VÆRE MULIG UTLØSENDE ÅRSAK TIL AT DU ELLER DINE KOLLEGER KAN OPPLEVE Å BLI UTSATT FOR VOLD OG TRUSLER?	89
FIGUR 12: I HVILKEN GRAD TROR DU FØLGENDE TILTAK I KOLLEGIET VIL KUNNE FORHINDRE AT DU OG DINE KOLLEGER SKAL OPPLEVE VOLD OG TRUSLER OM VOLD?	93
FIGUR 13: I HVILKEN GRAD TROR DU FØLGENDE TILTAK VIL VÆRE EGENDE I OPPFØLGING ETTER EN EVENTUELL HENDELSE SOM OMFATTER VOLD?	95

1 Introduksjon

Elevene kommer til skolen med forventninger om å tilegne seg ferdigheter og kunnskaper. De beveger seg stillferdig i gangene, og utfolder seg i harmoni med medelever i friminuttene. Når timen starter, sitter de klare ved plassene og har funnet frem bøkene eller oppgavene sine. Alle hører oppmerksomt på hva læreren forteller, og/eller samarbeider fredelig. Om de lurar på noe, spør de medelever eller læreren, som alltid har tid til å hjelpe den som har behov for det. Ved timens slutt rydder de opp etter seg. Det hender at det oppstår konflikter eller at elevene kjeder seg. Da løser de konfliktene selv, eller de henvender seg til læreren, som roer ned og hjelper til med konfliktløsning eller motiverer til videre arbeidsinnsats.

Virkeligheten kan være mindre idyllisk enn dette. Verbale sammenstøt, uro, mobbing, trakassering og trusler forekommer i større eller mindre grad i norske skoler (Forsberg, 2010; Isdal, Andreassen, & Thilesen, 2003; Thorenfeldt, 2010a; Utdanningsforbundet, 2005). Det kan være mange årsaker til at ting kommer ut av kontroll. En stressende hverdag med mange og motsetningsfylte krav, ulike forventninger og behov kan gi grobunn for utvikling av konflikter. I de aller fleste tilfeller løses de fredelig. Voldshandlinger kan oppstå i situasjoner hvor det dreier seg om noe personlig, og det foreligger undertrykt spenning eller press. Om en konflikt utvikler seg til å bli voldelig og/eller trusler rettes mot lærere, berører det ikke bare den som direkte utsettes for volden, men også andre som befinner seg i samme miljø. Sterke følelser settes i sving, og umiddelbare reaksjoner fra den forulempede og de som iakttar hendelsen kan være ulike. Reaksjonsform og konsekvenser vil i hvert tilfelle avhenge av personlighet, den enkelte lærers handlingskompetanse, omgivelsene og skolens normer og regler. Reaksjonene kan være passive (aksept eller unngåelse) eller aktive (forhandlinger og fysisk forsvar) (Mossige & Dyb, 2009).

1.1 Bakgrunn for valg av tema

Tanken om elever som risikofaktor strider umiddelbart mot pedagogiske prinsipper i samspillet mellom elever og lærere. Kvaliteten på relasjonen mellom lærer og elever er en viktig del av lærerens psykososiale arbeidsmiljø. Det kan være vanskelig ikke å ta det personlig når man, som lærer, blir utsatt for aggressive handlinger eller angrep. Det er viktig å skille mellom handlingen/atferden, som skolen skal ta avstand fra og gjennomføre sanksjoner mot, og eleven, som ikke må fordømmes. I løpet av flere år som lærer på barnetrinnet har jeg

erfart at det kan være vanskelig alltid å reagere hensiktsmessig om truende situasjoner oppstår. Flere ganger har jeg savnet en ”verktøykasse” basert på kunnskaper om hvordan situasjoner kan oppstå, og hvordan slike kan møtes på en respektabel måte med hensyn til alle impliserte. Det kan være komplekse sosiale, strukturelle, organisatoriske og miljømessige årsaker til at voldelige hendelser finner sted, og det foreligger sjelden noen enkel løsning på problemet (Arbeidstilsynet, 2009). Felles fokus i personalet kan imidlertid muliggjøre bedre innsikt og forståelse for mulige årsaker, og derigjennom muligheter til å utvikle felles og individuell kompetanse for å forebygge og håndtere truende situasjoner. I et kollegium kan det imidlertid være svært ulik toleranseterskel som styrer oppfatningen av og tilnærmingen til disse begrepene. Det kan føre til usikkerhet om hvilke handlinger som skal registreres som vold og trusler (Arbeidstilsynet, 2009). Åpen dialog om begrepene og grenseoppgangen mellom disse kan være utslagsgivende for skolekulturen og den enkelte lærers handlingsberedskap i møte med truende situasjoner som kan oppstå.

Kunnskaper om voldens årsaker kan være grunnlag for forståelse av handlingene, og er slik med på å danne basis for kompetent håndtering. Pär Nygren (2004) uttaler at læreren i møte med bestemte oppgaver, vurderer relevante kunnskaper og ferdigheter, og den sosiale konteksten før han handler. Den aktuelle situasjonen utløser lærerens yrkesrelevante handlingsberedskap i tråd med hans mål, verdier, ideologier om han har nødvendig kontroll over ytre betingelser. Yrkesrelevant handlingsberedskap illustrerer en fundamental og konstant beredskap rettet mot handlinger i situasjoner som likner hverandre, internalisert som en ”standardisert” beredskap, og utløses automatisk i møte med truende situasjoner (Nilsen, Fauske, & Nygren, 2007).

1.2 Temaets aktualitet

Debatten om vold i skolen foregår med varierende styrke i massemedia og samfunnet forøvrig. Gjennom TV, radio, aviser og internett har vi den senere tiden stiftet bekjentskap med ulike former for vold rettet mot lærere, både nasjonalt og internasjonalt. I første rekke har de internasjonale hendelsene med drastiske følger vært gjenstand for stor oppmerksomhet. I den senere tid har også ”hverdagsvolden” i norsk skole blitt satt på dagsorden. Ulike oppslag har blant annet omhandlet manglende respekt mellom lærer og elev. Enkelte fraksjoner påpeker at manglende disiplin kan være en mulig årsak til vold og trusler mot lærere (Daniels,

Bradley, & Hays, 2007; Eiken, Tynes, Grimsrud, Sterud, & Aasnæss, 2008; Forsberg, 2010; Honawar, 2008; Kowzan, 2009; Thorenfeldt, 2010a, 2010b, 2010c)

Arbeidstilsynet anser skolen for å være en særlig risikofylt arbeidsplass (Arbeidstilsynet, 2010). I løpet av de siste årene har det funnet sted et omfattende tilsynsprosjekt i skolesektoren. Dette som en del av Arbeidstilsynets pågående nasjonale evaluering av IA-avtalen (inkluderende arbeidsliv). Fokus er rettet mot helse, miljø og sikkerhetsarbeidet (HMS). Arbeidstilsynet etterspør blant annet systematiske rutiner for forebygging og håndtering av konflikter og volds- og trusselsituasjoner i skolen. Kvaliteten på opplæring av lærere gis også oppmerksomhet (Arbeidstilsynet, 2010). Totalt ble det i 2009 gitt 2437 pålegg om avvik når det gjaldt organisatoriske og psykososiale forhold ved skolene. Fra skolesektorens side fremholdes flere mulige influerende faktorer for arbeidsmiljøet: Høy arbeidsbelastning, økende grad av krevende elevatferd, manglende kompetanse til å håndtere situasjoner og lite implementerte og kjente HMS-systemer. Ved en tredel av de besøkte skolene registrerte Arbeidstilsynet (2010) mangelfulle rutiner for kartlegging, risikovurdering og oppfølging av psykososiale forhold. I tillegg forekommer utilstrekkelig systematikk og kjennskap til rapporteringssystem, begrenset etablering av rutiner for forebygging av vold- og trusselproblematikk og/eller lærernes kjennskap til og opplæring i håndtering av disse (Arbeidstilsynet, 2010).

For å sette nye lærere bedre i stand til å fylle den rollen de har i samfunnet generelt og i skolen spesielt, er det lagt nye føringer for et utvidet pedagogikkfag i en ny lærerutdanning (Kunnskapsdepartementet, 2009). Her legges det vekt på pedagogikkfagets betydning for å forberede studenter/nye lærere på forventninger og krav som dagens samfunn stiller til skolen. Læreres relasjonelle og sosiale kompetanse blir eksplisitt understreket som et av tre hovedmål i utdanningen i St.mld.11 (2008-2009) ”Læreren – rollen og utdanningen” (Kunnskapsdepartementet, 2009). Nasjonale myndigheter har blant annet gjennom utvidelsen av pedagogikkfaget lagt føringer for nye læreres formelle kompetanse, som Pär Nygren (2004) har gitt betegnelsen allmenn kompetanse. Gjennom praksisnær utdanning og videre i et yrkesfelleskap kan lærere utvikle sin allmenne kompetanse slik at den blir kontekstspesifikk og fremstår som yrkesrelevant handlingsberedskap i møte med utfordringer i klasserommet (Nilsen, et al., 2007).

1.3 Presentasjon av problemstilling

Det ligger en sterk moralsk forventning i samfunnet til grunn for forestillingen om at kompetente lærere er autonome i sin yrkesutøvelse på individnivå og strukturnivå. For å ha et veloverveid grunnlag for handlinger man foretar seg for å avverge vold og trusler mot lærere, må problemet kartlegges og behandles i personalet. Deretter bør det utarbeides handlingsplaner for forebygging og prinsipper for håndtering av vold og trusler (Arbeidstilsynet, 2009; KS, 2003). Å erkjenne et problem er første steg i en prosess som innebærer fremvekst av adekvate tiltak. Kunnskaper om voldens årsaker kan være grunnlag for forståelse for handlingene, og er slik med på å danne basis for kompetent håndtering. G. Krogh (2001) hevder at kunnskap er mer enn informasjon. Kunnskapsdeling og erfaring vil være grunnleggende for å oppnå suksess der menneskelige relasjoner står sentralt. Han viser til koblingen mellom kunnskap og kompetanse, og bemerker at kunnskap er tett koblet til den enkeltes personlighet fordi den er knyttet til sanser og tidligere erfaringer. Med dette utgangspunktet ”konstruerer folk verden på måter som er unik for den enkelte” (Krogh, et al., 2001, pp. 47-48). I tillegg til de eksplisitte sider ved kunnskap minner han om at man også må gi den tause kunnskapen oppmerksomhet. Nygren (2004) påpeker det profesjonelle mellommenneskelige bedrageri. Han sikter til hvordan profesjonelle personer trer inn i definerte roller med forutbestemte strategier og prøver å skjule at de påvirkes av egne verdier og intuisjoner. Læreres handlingskompetanse i møte med vold og trusler, enten rettet mot dem selv, kolleger eller elever, vil være begrunnet av deres etablerte yrkesidentitet og ha innvirkning på hvordan de håndterer situasjonen. I profesjonelle praksisfellesskap som læreryrket, utvikles og institusjonaliseres profesjonelle handlingskompetanser som en del av den faglige konteksten. Kontinuitet i arbeidet med å utvikle kollegiets allmenne handlingskompetanser vil kunne føre til lærernes profesjonelle handlingsgrunnlag (Nygren, 2004).

Med utgangspunkt i min erkjennelse av temaets kompleksitet, forståelse og ydmykhet for at læreres innsikt og forståelse av fenomenet kan være kollektivt og individuelt varierende, utkrystalliserte det seg to sidestilte problemstillinger for dette masteroppgaveprosjektet:

- *I hvilken grad opplever lærere å bli utsatt for vold og trusler i skolen?*
- *Hva mener lærere det bør legges vekt på i forebygging av vold i skolen?*

Problemstillingene dannet utgangspunkt for forskningsspørsmålene:

→ Hvordan kan man unngå at episoder med vold og trusler oppstår?

- Hvordan kan konflikter håndteres når de oppstår?
- Hva bør man legge vekt på i oppfølging når skaden har skjedd for å forebygge skadevirkninger hos dem som er rammet?

1.4 Oppgavens fokus og struktur

I oppgavens første kapittel introduseres tema for dette masteroppgaveprosjektet. Vold i skolen er et komplekst tema som har både samfunnsmessige og individuelle omkostninger. Med utgangspunkt i egne erfaringer som lærer og de seneste to års masterstudier, har jeg rasjonalisert og reflektert over ulike aspekt rundt temaet som bakgrunn for undersøkelsens problemstillinger. Temaets samfunnsmessige relevans har også vært utslagsgivende, både for problemstillinger og valg av teoretisk referanseramme.

Uklare og ulike definisjoner av begrepet vold kan gjøre det vanskelig å få en konsis gjengivelse av utbredelsen av vold, både i samfunnet generelt og i skolen spesielt. Det er av den grunn flere sentrale aspekt som må belyses. I kapittel to utdypes først grunnlaget for min forståelse av vold gjennom et knippe definisjoner. Deretter redegjøres det kort for ulike dimensjoner som kan ligge til grunn for voldelig atferd, før fokus rettes mot hvordan reaktiv og proaktiv aggresjon kan være utløsende årsak til voldshandlinger. Omfanget av vold i skolen kan forbli usynlig og oppfattes som akseptert om det ikke intervenseres mot slike handlinger, og elevenes læringsmiljø og lærernes arbeidsmiljø kan dermed påvirkes negativt. Arbeidstilsynet (2010) gjennomfører tilsyn ved skoler i alle landets kommuner under overskriften ”Med skolen som arbeidsplass”. Kapittel to inneholder derfor en kort beskrivelse av arbeidsmiljølovens bestemmelser og ulike nivåer for forebygging og oppfølging av voldshandlinger. Deretter klarlegges arbeidsgivers og arbeidstakers forpliktelser når det gjelder ivaretagelse av det psykososiale arbeidsmiljøet. Avslutningsvis i denne delen redegjøres det for relevant forskning som bakgrunn for dette masteroppgaveprosjektet.

Både lærernes arbeidsmiljø og elevenes læringsmiljø kan påvirkes av hvor autonome og kompetente lærere er i sin yrkesutøvelse. Innledningsvis i kapittel tre klargjøres kunnskaps- og kompetansebegrepet. Lærerrollens kompleksitet med henvisning til lærerutdanningens kompetansebegrep blir videre belyst. Nygren (2004) hevder at en yrkesutøvers profesjonelle kompetanse omfatter nødvendige kvalifikasjoner en person innehar for å kunne utføre en definert praksis. Siste del av kapittel tre omhandler Nygrens teori om profesjonell

handlingskompetanse. Nygrens beskrivelser av hvordan den potensielle og kontekstspesifikke profesjonelle handlingskompetansens innhold dannes ved hjelp av fem hovedelementer: Yrkesrelevante kunnskaper, yrkesrelevante ferdigheter, yrkesrelevant kontroll over ytre betingelser, yrkesidentiteter og yrkesrelevant handlingsberedskap, utgjør kapittelets siste del.

Metodologiske overveielser for effektivering av problemstillingenes etterspørsel, fremstilles i kapittel fire. Innledningsvis reflekterer jeg over prosjektets vitenskapsteoretiske plassering, og hvordan min for forståelse filtrerer teoretiske betraktninger og empiriske data. Undersøkelsens kvantitative spørreskjemametode og survey design blir anskueliggjort, sammen med en etterrettelig beskrivelse av forskningsprosessen. I kapittel fire inngår vurderinger av forskningskvaliteten for dette prosjektet. Med utgangspunkt i formulerte forskningsetiske retningslinjer fra NESH (2006) foretas aktuelle etiske overveielser. Et kritisk blikk på egen forskning avrunder kapittel fire.

I kapittel fem presenteres empiriske resultater. Som bakgrunn for analyser og kommentarer introduseres utvalget i form av demografiske opplysninger. De følgende avsnitt vies til presentasjon, analyse og kommentarer til problemstillingen 'I hvilken grad opplever lærere å bli utsatt for vold og trusler i skolen'? Fremstillingen er delt i: Trusler om vold, fysisk vold og inn gripen i truende situasjoner. Informantenes vurderinger av helse- miljø- og sikkerhetsarbeidet følger deretter. Avslutningsvis er resultatkapitlets fremstilling delt i tre kategorier: Forebygging, håndtering og oppfølging av vold mot lærere. Herunder fremvises funn og analyse av det utvalget legger størst vekt på i forbindelse med utsagn om; 1) mulige årsaker til vold i skolen, 2) tiltak for forebygging og håndtering av vold, 3) oppfølging når skaden har skjedd og forebygging av skadevirkninger hos de impliserte. Denne inndelingen er foretatt med bakgrunn i problemstillingen 'Hva mener lærere det bør legges vekt på i forebygging av vold i skolen'?

Oppgaven avrundes med avsluttende kommentarer til de ulike aspekter ved vold i skolen kartleggingen belyser, i kapittel seks. Her trekkes hovedtendenser fra undersøkelsen frem med implisitte tolkninger og referanser til problemstillingene. Videre kastes et kritisk blikk på metodevalg og konsekvenser tilnærmingsmåten har hatt for undersøkelsens muligheter til å gi ny innsikt i problemområdene som undersøkes.

2 Vold og trusler om vold

Uklare definisjoner av begrepet vold og utvidelse av begrepet i dagens samfunn i forhold til tidligere, kan gjøre det vanskelig å få en konsis gjengivelse av utbredelsen av vold både i samfunnet generelt og i skolen spesielt, som også Nasjonalt kunnskapssenter for vold og traumatisk stress (NKVTS) bemerker (Grønnlie, 2009). Handlinger og hendelser som historisk sett ikke ble forstått som vold, oppfattes nå som deler av et utvidet voldsbegrep. I følge Grønnlie (2009) er dagens vern av personlig integritet så sterk at det aksepteres og tåles mindre enn tidligere, og terskelen for om krenkelsen betraktes som vold er betydelig senket. I dag betraktes vold ut fra den forulempedes reaksjon på, og oppfattelse av handlingen (Grønnlie, 2009). Slike synspunkt deles av en rekke norske og utenlandske forskere (Arbeidstilsynet, 2010; Cowie et al., 2006; Dinkes, Kemp, & Baum, 2009; Kowzan, 2009; Møller Christiansen & Larsen, 2007; Svalund, 2009; Utdanningsforbundet, 2005).

Vold i skolen forekommer (dessverre) både med elever og lærere som forulempet og utøver, og den foregår begge veier. Historisk sett ble fysisk avstraffelse i flere århundrer legitimt brukt som verktøy i oppdragelsesøyemed i hjem og skole. Respekt for foresatte var tidligere en dyd, og kravet om ærefrykt overfor autoriteter ikke mindre (Telhaug & Mediås, 2003). Dagens samfunn krever respekt for alle deltakere i alle kontekster, og på politisk nivå treffes det beslutninger om nulltoleranse. Regjeringen Stoltenberg har sammen med flere impliserte fortsatt Bondevikregjeringens innsats for retten til et oppvekst- og læringsmiljø uten mobbing ("Manifest mot mobbing 2009-2010,").

Vold og trusler (herunder mobbing), hærverk, tyveri og annen kriminalitet som medfører utrygghet for medelever og lærere, kan ikke aksepteres etter dette direktivet. Skolens oppgave er å forholde seg til disse prinsippene, tilpasse dem til den enkelte virksomhet, og omsette dem i praksis (KS, 2003). Hvordan skal virksomhetene forstå og tilpasse seg slike betingelser? Dette kapitlet inneholder definisjoner av voldsbegrepet som forståelsesgrunnlag og utgangspunkt for nasjonale og kommunale anvisninger for beskyttelse av arbeidstakernes (og elevenes) psykososiale arbeidsmiljø. Prinsipper og ansvarsoppgaver i forbindelse med HMS-arbeidet og vektleggingen av det psykososiale arbeidsmiljøet blir gjennomgått i et eget avsnitt. Deretter følger et avsnitt om relevant forskning som viser at skolene også i tiden som kommer bør ha fokus på slikt arbeid om intensjoner i arbeidsmiljøloven skal effektueres.

2.1 Voldsbegrepet

I følge norsk lov er bestemte former for atferd ulovlig. Andre er utfordrende å håndtere og krenkende å oppleve, men ikke ulovlige. Straffeloven av 1902 (Justis-ogpolitidepartementet, 2005) definerer fysisk vold som legemsfornærmelse. Kapittel 12 og 22 omtaler voldsutøvelse mot en annen person som slag, spark, skalling, lugging, klyping, kasting av gjenstander m.m. Lett dytting og liknende faller utenfor straffelovens definisjon. Det å spytte på en person anses for ærekrenkende, men regnes ikke som vold (Justis-ogpolitidepartementet, 2005). Verdens helseorganisasjon (WHO) beskriver vold som "... the intentional use of physical force or power, threatened or actual, against oneself, another person, or a group or community that results in injury, death, psychological harm, maldevelopment or deprivation" (WHO, 2005, p. 2). Arbeidstilsynet (2009) skiller mellom fysisk og psykisk vold. *Fysisk* vold er aktivt påført vold. Det kan dreie seg om vold rettet mot en person, eller materielt hærverk. Aktiv påført vold mot en person kan for eksempel være slag, spark, bitt, knivstikk og kvelningsforsøk. Psykisk skade kan oppstå som følge av å bli utsatt for fysisk vold. *Psykisk* vold omfatter episoder hvor en person blir utsatt for verbale trusler, krenkelser, ydmykelse, truende atferd og lignende. Denne type vold kan uttrykkes både verbalt og gjennom kroppsspråk og retter seg mot en persons følelser, og har til hensikt å skape psykisk ubehag, frykt, engstelse og/eller usikkerhet (Isdal, et al., 2003). Når voldsbegrepet skal defineres i skolesammenheng, er det avhengig av:

"an awareness of perspectives from a wide range of disciplines, including psychology, sociology, criminology, education, political science and social policy. This multiplicity of viewpoints also includes the notion that children do not share an adult conceptual understanding of bullying and violence, therefore, basing educational practices and policies for children solely on adult definitions of violence is counter-productive; we need to complement adult perspectives with those of young people"(Cowie, et al., 2006, p. 2).

Distinksjonen mellom begrepene vold og trusler, hvor vold refererer til den fysiske handlingen og trusler refererer til psykisk vold, tydeliggjør innhold og mening for operasjonaliseringen i utarbeidelsen av spørsmål i den empiriske delen av denne oppgaven.

Læreryrket bygger på en filosofi som blant annet innebærer å hjelpe elevene til å bli uavhengige og selvhjulpne. Alle barn og unge bør gis samme muligheter til utvikling ut fra sine forutsetninger (Kunnskapsdepartementet, 2002). Cornell (2006) refererer til det amerikanske prinsippet gjennom satsingen "No Child Left Behind Act" fra 2002, og uttaler blant annet "schools must broaden their perspective and their mission to accomplish the goal

of educating *all* students and preparing them to function productively in society” (p. 188). Opplæringsloven av 1998, angir den norske skolens mandat og uttrykker idealet om at elevene etter endt utdanning er autonome og dannede mennesker (Kunnskapsdepartementet, 2002). Det kan derfor i enkelte tilfeller virke ironisk at lærere som en selvfølge begrenser elevenes frihet og uavhengighet. Gjennom budskap om hva som skal og kan gjøres, settes standarder for hva som forventes av den enkelte elev. Lærere er utøvere av sosial kontroll, samtidig som de skal fremme enkeltelevens trivsel og utvikling. Dette er en av flere faktorer som bidrar til en skjev maktbalanse i lærer - elevrelasjonen. I praksis betyr dette at elevene og læreren må forhandle seg imellom innenfor rammene av denne maktbalansen. Når dette perspektivet ligger til grunn kan en lettere forstå at enkelte elever forsøker å utfordre læreren, og hvordan situasjoner som innbefatter vold kan oppstå. Årsaksforklaringer alene er ikke nok for å forebygge eskalering av konfliktfylte situasjoner, men kunnskaper om hva som kan skape vold kan gi indikasjoner på hvilke omstendigheter som sannsynligvis kan føre til vold. På den måten kan det også være mulig å unngå at slike situasjoner forekommer, eller håndtere volden om episoder inntreffer (Breakwell & Skumsnes, 1995).

Både mobbing og vold kan være forsøk på å opprette maktbalanse (Breakwell & Skumsnes, 1995). Isdal (2000) fremholder imidlertid at en må skille mellom mobbing og vold. Han tillegger maktaspektet i første rekke mobbeproblematikken, mens utøvelse av vold først og fremst er et avmakts- og aggresjonsproblem ”... det er elever eller grupper av elever som i posisjon av avmakt eller vansker med selvkontroll reagerer med eksplosive handlinger som meget ofte er lite målrettede og systematiske, men som gjerne er svært synlige” (Isdal, et al., 2003, p. 24). Mange forsøk er blitt gjort på å forklare aggresjon og vold. Bemak & Keys (2000) påviser at vold og aggresjon er et komplekst problem med flere mulige årsaker og utfall.

”For some, the violent or aggressive act is an impulsive response to a perceived threat; for others, the act is a calculated means of revenge for an earlier wrong. Yet the behavior we see suggests little about how students develop such patterns of responding” (Bemak & Keys, 2000, p. 15).

Det er vanlig å skille mellom instrumentell og emosjonell aggresjon og vold. Instrumentell aggresjon og vold utøves primært som et middel for å oppnå noe annet. Eksempel på dette kan være eleven som kaster en gjenstand etter læreren for å slippe unna oppgaver eller andre krav fra lærerens side. Emosjonell vold eller aggresjon utføres derimot med hensikt - å skade er et mål i seg selv. I følge Anderson & Bushman (2002) er menneskelig aggresjon enhver

atferd hvor intensjonen er å skade en annen. Aronson (2004) definerer i overenstemmelse med Anderson & Bushman (2002), aggresjon som "... an intentional action aimed at doing harm or causing pain. The action might be physical or verbal. Whether it succeeds in its goal or not, it is still aggression... The important thing is the intention"(p. 202).

For å opparbeide seg kompetanse om hvordan truende situasjoner og voldelige handlinger kan avverges, er det nødvendig å ha kunnskaper om fenomenet. Litteraturen viser til betydningen av å avdekke sentrale risikofaktorer for utvikling av aggressiv atferd som kan gi utslag i vold.

"Possible predictors of school violence include, to begin with, one of the means that has been used historically to combat student misbehavior – corporal punishment. Other factors include bullying, intrapersonal factors (such as emotional disturbance, exposure to violence in the home, and substance abuse), media exposure, and the availability of weapons"(Midlarsky & Klain, 2005, p. 52).

Isdal (2003) spesifiserer fem hoveddimensjoner som mulig bakgrunn for voldelig atferd:

- Situasjonelle årsaker – avmakt som fører til forsvarsreaksjoner fra redde, utrygge, og/eller overhørte barn. Slike følelser hos barn kan blant annet være følger av umotiverte eller aggressive lærere, hyppige endringer i skoledagen, manglende struktur, lite informasjon, lite ressurser, elever som ikke kjenner og er trygge på hverandre, fravær av synlige lærere og skolens fysiske rammer.
- Individuelle årsaker – summen av elevens erfaringer som har formet han/henne. Eleven kan ha vært utsatt for vold (eller vært observatør), opplevd/oplever omsorgssvikt og/eller rusmiddelbruk i hjemmet. Også biologiske forhold som genetiske faktorer er individuelle årsaker til mulig utvikling av voldelig atferd.
- Grupperelaterte årsaker – vold kan ha sitt utspring i gruppepress. Utøvelse av vold kan gi anerkjennelse i en gruppe.
- Sosiale og kulturelle årsaker – dagens samfunn oppmuntrer styrke, makt og prestasjoner. Svakheter og følelser blir i større grad benektet. Spesielt gjennom film og ulike former for TV- og dataspill forherliges ofte voldelig atferd. Andre samfunnsmessige årsaker kan være fattigdom og klasseforskjeller.
- Voldsrelaterte årsaker – vold avler vold. Vold gir umiddelbare positive konsekvenser som avspenning, innflytelse, ulike goder osv. i tillegg til at det kan gi identitet som "tøffing". På den annen side kan vold medføre sosial fordømmelse og frastøting. Dette kan etter hvert forårsake deltakelse i kriminelle subkulturer eller føre til ensomhet og isolasjon (Isdal, et al., 2003).

Aggressiv atferd og voldshandlinger med bakgrunn i en eller flere av de ovennevnte faktorene er å betrakte som negative handlinger med intensjoner eller hensikt bak utførelsen. Utbredelsen av vold i skolen rettet mot lærere kan fortolkes gjennom flere av de ovennevnte faktorer. Selve voldshandlingen kan imidlertid bli utløst av en eller annen form for provokasjon. I fortsettelsen beskrives hvordan reaktiv og proaktiv aggresjon kan være en direkte foranledning til at vold rettes mot lærere.

2.1.1 Reaktiv og proaktiv aggresjon

Roland og Idsøe (2001) deler aggresjonsbegrepet i henholdsvis reaktiv og proaktiv aggresjon som kan skilles fra hverandre ved hjelp av to hovedfaktorer: 1) den sosiale hendelsen som fremkaller atferden, og 2) følelsene hos den som utfører handlingen. En av de første til å foreta denne distinksjonen av aggresjonsbegrepet var Dodge (1991), som anser reaktiv aggresjon for å være en relativ stabil tendens til å reagere med sinne over frustrasjon eller provokasjon. Sinnet får ofte utløp i form av negative handlinger. I skolesammenheng har elever med reaktiv aggresjonsproblematikk en tendens til å feiltolke eller overtolke andres signaler negativt eller fiendtlig (Anderson & Bushman, 2002; Dodge, 1991). Aggresjonen er oftest eksplosiv og spontan, og det kan se ut som om eleven mister kontrollen over seg selv. Aggresjon kan bli utløst av varierende grad av realistiske provokasjoner, som så medfører kollaps i elevens kognitive resonnementer og det ”koker over” (Dodge, 1991). Elever med et reaktivt reaksjonsmønster har ofte lav frustrasjonsterskel, og det skal lite til for å provosere han eller henne. Aggresjonen ”opptrer ofte i øyeblikket, er styrt av intense emosjoner og kan i liten grad karakteriseres som beregnende og planlagt” (P. Roland, 2006, p. 2). Studier av barn som utviser reaktiv atferd viser at lav sosial status og avvisning hjemme kan føre til aggressiv og destruktiv atferd. I tillegg kan disse oppleve avvisning fra jevnaldrende på grunn av sin atferd, som igjen kan føre til nye frustrasjoner hos eleven (Kupersmidt & Dodge, 2004).

Proaktiv aggresjon omtales ofte som instrumentell aggresjon og vold. Eleven benytter aggresjonen for å oppnå noe. Aronson (2004) utdyper begrepet: ”In instrumental aggression there is an intention to hurt the other person, but the hurting takes place as a means to some goal other than causing pain”(p. 202). Atferden, altså voldshandlingen, er instrumentet personen bruker i hensikt å oppnå fordeler for seg selv. Dodge (1991) viser til Banduras sosiale læringsteori som kilde for å forklare instrumentell vold. Han forklarer den sosiale læringsteoriens forståelse av aggresjon: ”This theory postulates that aggression is an acquired

instrumental behavior that is controlled by external rewards (Dodge, 1991, p. 202). Proaktiv aggresjon og vold kan således sees som tillært instrumentell atferd som kontrolleres og styres av ytre belønning. Elever som utøver instrumentell vold, gjør det, i følge Roland og Idsøe (2001), fordi de får en opplevelse av makt ved å ydmyke andre og oppnår en velbehagsfølelse gjennom å undertrykke andre og gjøre dem til offer. Samtidig påpeker de at utøvere av instrumentell vold ikke nødvendigvis innebærer et ønske om å skade noen. På den annen side er det ikke til hinder for personer med et proaktivt aggresjonsmønster å forvolde skade på andre om det fører til at de når sitt egentlige mål for handlingen. Proaktiv aggresjon blir ofte satt i forbindelse med mobbeproblematikk, da offerets underdanighet kan gi elever med slike tilbøyeligheter maktfølelse (E. Roland & Idsøe, 2001). Elever med proaktivt aggresjonsmønster kjennetegnes også ved at det ikke ligger frustrasjon eller umiddelbar provokasjon til grunn for den voldelige atferden. De viser ikke nødvendigvis sinne, men tenker i første rekke på avkastningen handlingen kan gi, og rettferdiggjør dermed sine handlinger som forsvarsmekanismer om de har påført andre smerte (Aronson, 2004). Dodge (1991) beskriver elever med proaktive tendenser med "troubling to others", elever med reaktiv legning blir derimot beskrevet med "troubled by others"(p. 201).

I den grad elever utøver vold mot lærere, enten av instrumentell eller emosjonell karakter, er det av avgjørende betydning for skolemiljøet at det stoppes opp og settes fokus på problemet. Voldshandlinger kan fortsette å forekomme om volden forblir usynlig og det ikke interverneres mot slike handlinger. Isdal fremholder at om vold ikke tas på alvor, kan det oppfattes som at volden aksepteres (Isdal, et al., 2003). Gjennom åpen drøfting av utfordringene i personalgruppen kan man kollektivt utvikle forståelse for problemet, og dermed frembringe økt kompetanse for å møte det på en hensiktsmessig og ansvarlig måte (Breakwell & Skumsnes, 1995). Arbeidstilsynet på sin side, uttrykker bekymring over underrapportering av voldelige hendelser fra arbeidslivet generelt og fra skolen spesielt (Arbeidstilsynet, 2010; Thorenfeldt, 2010c).

2.2 Vold og trusler – et arbeidsmiljøproblem

Vold og trusler mot lærere de senere år har ført til offentlig debatt om dette skal betraktes som et arbeidsmiljøproblem, eller som et anliggende mellom den forulempede lærer og voldsutøveren. Arbeidstakerorganisasjonene krever i stadig større grad sikkerhet og trygghet for arbeidstakere, og understreker at voldshandlinger ikke må aksepteres (Arbeidstilsynet,

2010). Organisasjonene har tatt til orde for at problemet ikke må privatiseres og knyttes til den enkelte lærer, men behandles som om mulige årsaker ligger i systemene (Arbeidstilsynet, 2009; Svalund, 2009; Utdanningsforbundet, 2005). Det forekommer innlegg i debatten om at slike hendelser er kalkulert risiko ved læreryrket, og at lærere både må tåle og forvente enkelte voldelige handlinger fra elever, spesielt på småskoletrinnet (Forsberg, 2010; Thorenfeldt, 2010b). Senest sist vinter kunne man lese i avisen at ”lærere må tåle å bli spyttet på og bli sjikanert, hvis ikke bør de finne seg annet arbeid” (Thorenfeldt, 2010b). Med bakgrunn i egne erfaringer argumenterer Terje Forsberg (2010) med at barn som blir slått eller er vitne til vold hjemme, adopterer språk og handlinger de er kjent med og bruker det mot lærerne – det er barnas ”morsmål”. Min oppfatning er at han forsvarer enkeltelevers provoserende atferd og fremhever betydningen av skolens og lærernes kompetanse når det gjelder innsikt i og forståelse for slik atferd. Han understreker at vold kan være uttrykk for elevenes følelse av avmakt, frustrasjon eller fortvilelse (Thorenfeldt, 2010b). Om individuelle synspunkt som Forsbergs kan synes eksentriske, inneholder de allikevel aspekt som både arbeidstakerorganisasjonene og lærere kan være enige i. Begge sider fremhever behovet for lærernes kompetanse om fenomenet for å kunne avverge at slike situasjoner oppstår. Arbeidstilsynet (2009) fremhever at voldshandlinger mot lærere skal betraktes som et arbeidsmiljøproblem. Det skal og må håndteres.

Når ansatte utsettes for vold og trusler er det ikke et privat anliggende, men skolens kollektive ansvar (Eiken, et al., 2008). Ved gjentatte opplevelser kan slike hendelser virke nedbrytende for en persons selvfølelse. Å bli utsatt for vold og/eller trusler kan føre til en følelse av manglende kontroll. Resultatet kan bli at man holder slike hendelser for seg selv for ikke å tape ansikt, eller for ikke å gi kolleger og ledelse inntrykk av at man mangler nødvendig kompetanse for håndtering av utfordrende atferd. Verken problemet eller den enkelte lærer tjener på at hendelser privatiseres (Nordahl, Sørli, Tveit, & Manger, 2003). Når voldsutsatte ikke deler sine erfaringer kan det redusere muligheten til å bearbeide opplevelser. Kollektiv erkjennelse og åpenhet om problemet og innsikt i hva som kan forårsake voldelige handlinger, bør være utgangspunkt for kvalitetssikring av lærernes psykososiale arbeidsmiljø. Det er skoleledelsens ansvar å legge til rette for at slike dialoger kommer i gang. Felles toleranseterskel bør danne grunnlaget for den enkelte lærers handlingskompetanse i møte med utfordrende atferd i skolen (Løvstadskolen, 2008). Voldelig atferd kan være vanskelig å forutse. Lærerne bør, med utgangspunkt i en felles toleranseterskel, utvikle individuell og

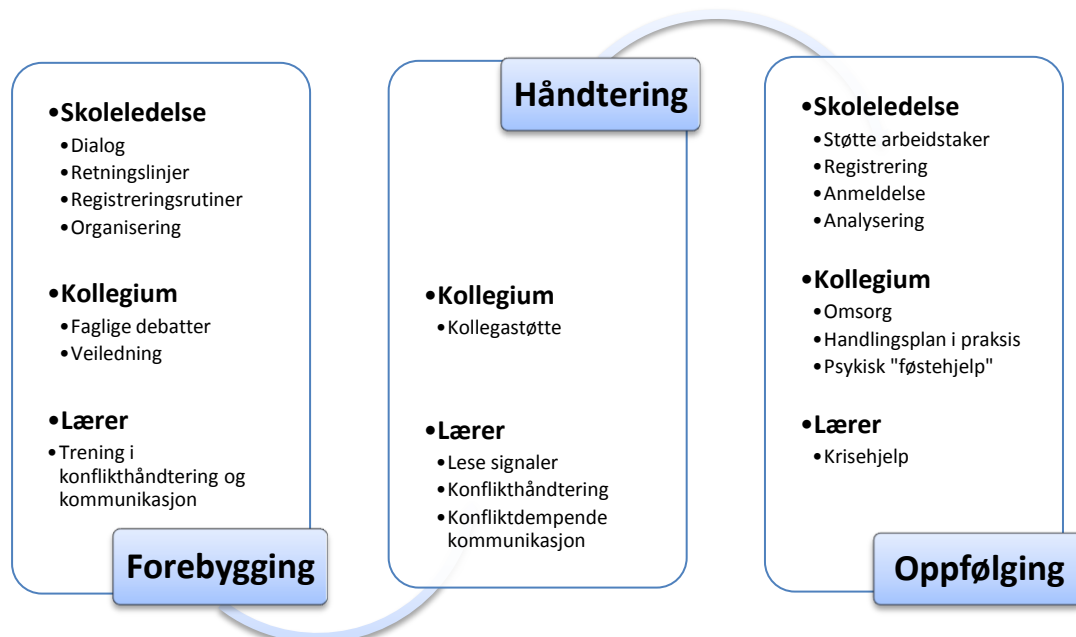
kollektiv handlingsberedskap som innebærer adekvate og felles reaksjonsmåter for vold og truende situasjoner.

2.2.1 Arbeidsmiljø og vold og trusler

Forskning viser at vold og trusler kan medføre helseproblemer og ha negativ effekt på individnivå og for arbeidsmiljøet. Dette bekreftes av en rekke nasjonale og internasjonale undersøkelser (Cowie, et al., 2006; Dinkes, et al., 2009; Eiken, et al., 2008; Midlarsky & Klain, 2005; Møller Christiansen & Larsen, 2007; Smith, 2003; Svalund, 2009; Utdanningsforbundet, 2005). En del av denne forskningen blir presentert i kapittel 2.3, og belyses ikke videre her.

Arbeidet med å forhindre vold bør foregå på flere nivå og ha eksplisitt ansvarsfordeling (Arbeidstilsynet, 2009). Forebygging av vold kan deles i to nivå: 1) Forebygging av voldshandlinger, og 2) oppfølging av forulempede når en hendelse har funnet sted. Forebygging omfatter, i tillegg til forståelse, også håndtering av situasjoner gjennom konfliktdemping og konfliktløsning (Løvstadskolen, 2008). Arbeidet med å forebygge vold bør foregå på flere nivå og ha eksplisitt ansvarsfordeling (Arbeidstilsynet, 2009).

Figur 1: Forebygging av vold - ansvarsfordeling



2.2.2 Arbeidsmiljølovens bestemmelser

I Arbeidsmiljøloven (AML) målsetting § 1 (2005) heter det at arbeidstakere skal sikres et arbeidsmiljø som gir dem ”full trygghet mot fysiske og psykiske skadevirkninger” (Arbeidsdepartementet, 2005). AML § 4-3, erklærer at ”Arbeidstaker skal, så langt det er mulig, beskyttes mot vold, trusler og uheldige belastninger som følge av kontakt med andre”(Arbeidsdepartementet, 2005). Arbeidsmiljøloven § 3-1, regulerer arbeidsgivers plikt til å ivareta arbeidstakers helse, miljø og sikkerhet ved sørge for ”å kartlegge farer og problemer og på denne bakgrunn vurdere risikoforholdene i virksomheten, utarbeide planer og iverksette tiltak for å redusere risikoen” (Arbeidsdepartementet, 2005). Skolens ledelse har ansvar for at et systematisk HMS-arbeid finner sted. Det kreves blant annet retningslinjer for å ivareta arbeidstakernes sikkerhet. Ledelsen har også ansvar for å innføre nye ansatte i handlingsplaner og retningslinjer. Slik introduksjon skal blant annet inneholde orientering om faremomenter på arbeidsplassen. Det skal videre gis opplæring, øvelse og instruksjon i håndtering av risikofaktorer som foreligger (Arbeidsdepartementet, 2005).

AML (2005) § 2-3 bestemmer arbeidstakernes medvirkningsplikt: ”Arbeidstaker skal medvirke ved utforming, gjennomføring og oppfølging av virksomhetens systematiske helse-, miljø- og sikkerhetsarbeid”, og ”delta i det organiserte verne- og miljøarbeidet i virksomheten og aktivt medvirke ved gjennomføring av de tiltak som blir satt i verk for å skape et godt og sikkert arbeidsmiljø” (Arbeidsdepartementet, 2005). Arbeidstakernes personlige ansvar for å følge de instruksjoner som foreligger, forutsatt at de er blitt gjort kjent med slike, er like eksplisitte som arbeidsgivers plikter og ansvar.

Rektor skal altså forebygge trusler og vold gjennom et systematisk HMS-arbeid i skolen. Utgangspunkt for arbeidet bør være en situasjonsbeskrivelse for å få en felles forståelse av trusler og vold. Deretter bør det utarbeides handlingsplan over ulike forebyggende tiltak, som for eksempel å redusere stressfaktorer i miljøet, trening i å håndtere truende personer og opplæring i konfliktdempende kommunikasjon. Videre skal det formuleres interne sikkerhets- og registreringsrutiner og tiltak for krisesituasjoner og oppfølging av voldsofre.

2.2.3 Trivsel i Ringeriksskolen

I skolen er elevenes læringsmiljø også lærernes arbeidsmiljø. I Ringerike kommune, hvor undersøkelsen i forbindelse med dette masteroppgaveprosjektet har funnet sted, er det med

utgangspunkt i forskrifter om miljørettet helsevern i barnehager og skoler, utarbeidet plan for forebyggende arbeid og rutiner for oppfølging ved mobbing og voldelige hendelser. Hovedkomiteen for oppvekst og kultur har vedtatt planen, og ilegger ledelsen ved den enkelte barnehage og skole krav om å gjøre innholdet kjent for alle impliserte ”for å fremme samarbeid og forståelse for en sentral sak som angår helse, individuell utvikling og positiv læring i skolen” ("Trivsel i Ringeriksskolen," 2006). Personalet har på sin side ansvar for ”å sette seg inn i og følge de eksisterende prosedyrebeskrivelsene” ("Trivsel i Ringeriksskolen," 2006). Lærerne har således ansvar for å gjennomføre holdningsskapende tiltak for å sikre elevenes trivsel og trygghet. Et tiltakspunkt fremhever eksplisitt betydningen av å heve personalets kompetanse ”for å utarbeide en felles plattform og for å sikre best mulig håndtering av konflikt-, volds- og mobbesaker” ("Trivsel i Ringeriksskolen," 2006). Planen spesifiserer imidlertid ikke hva kompetansehevingen skal inneholde og hvordan den skal foregå. Den inneholder heller ikke forventninger om hvordan lærere skal håndtere voldssituasjoner om slike oppstår. Slik jeg forstår det, forutsetter dermed kommunens administrative og politiske ledelse at den enkelte arbeidsplass utarbeider spesifiserte kompetanseutviklings- og tiltaksplaner. Dette for å øke lærernes forståelse og allmenne kunnskaper om voldsforebyggende arbeid og kontekstspesifikke kompetanse for håndtering av mulige voldsepisoder, herunder oppfølging av eventuelt forulempede lærere (og elever).

Arbeidstilsynet avdekket avvik vedrørende forhold ved arbeidsmiljøet ved enkelte av kommunens skoler i forbindelse med tilsynsbesøk høsten 2009. Tilsynsrapporten påla kommunen blant annet å etablere tilfredsstillende rutiner for arbeidsmiljø, helsefrembringende og forebyggende tiltak. De avdekkede avvik ble, i tråd med Arbeidstilsynets terminologi, lukket innen utgangen av 2009 ("Ringerike kommune. Årsrapport," 2009).

2.3 Relevant forskning om vold i skolen

Undersøkelser om vold på arbeidsplassen viser at flere lærere opplever situasjoner som medfører vold eller trusler om vold i skolen. Ser man problematikken over en tidsperiode, kan slike situasjoner være et betydelig arbeidsmiljøproblem. Nasjonale og internasjonale undersøkelser tyder på at voldsproblematikk er et komplisert forskningstema, fordi oppfattelsen av begrepet og tålegrensen for handlingene er subjektive og vanskeliggjør sammenlikning av undersøkelsene. I dette avsnittet refereres det til undersøkelser foretatt de siste årene (Arbeidstilsynet, 2010; Dinkes, et al., 2009; Eidset, 2005; Møller Christiansen &

Larsen, 2007; Svalund, 2009). Fremstillingen blir, av ovennevnte årsaker, en beskrivelse uten videre drøfting av resultater, og uten intensjoner om at anvendelsesverdien for egen undersøkelse er annet enn for å kunne påvise og sammenlikne enkelte funn og tendenser.

Utdanningsforbundet gjennomførte i 2005 en kartleggingsundersøkelse om vold i skolen blant 900 av sine medlemmer. De fant at 57 prosent av de spurte hadde vært innblandet i vold og/eller truende situasjoner i yrkessammenheng i løpet av en femårsperiode, mens 16 prosent hadde vært utsatt for fysiske angrep eller innblandet i situasjoner som innbefattet vold (Eidset, 2005). Rapporten konkluderer med at lærere opplever egen handlingskompetanse som tilfredsstillende for å håndtere utfordrende atferd, truende situasjoner eller voldsepisoder rettet mot seg selv. Flertallet av respondentene oppga at de hadde fått tilfredsstillende oppfølging etter forulemping. Det var særlig den forulempedes kolleger som hadde vært til støtte for dem i bearbeiding av opplevelser. Omtrent halvparten av informantene mente at skoleledelsen var seg sitt ansvar bevisst når det gjaldt oppfølging av voldsutsatte lærere. Utdanningsforbundet undersøkte også hvorvidt vold var tema i skolen, og om det forelå tiltaksplaner for å forebygge vold. De aller fleste av informantene var ansatt på skoler hvor vold i skolen var satt på dagsordenen, og et varierende antall forebyggende tiltak ble gjennomført (Eidset, 2005).

Forskningsstiftelsen Fafo (fagbevegelsens senter for forskning, utredning og dokumentasjon) gjennomførte på oppdrag fra Landsorganisasjonen (LO) i løpet av 2008 og 2009 en spørreundersøkelse blant ansatte i offentlig sektor om utbredelsen av vold og trusler om vold på arbeidsplassen (Svalund, 2009). Undersøkelsen ville kartlegge omfang, forebygging og håndtering og i tillegg påvise hvilke konsekvenser det kan ha både for den voldsutsatte arbeidstakeren og derigjennom også for arbeidsgiver. Fafo-rapport 2009:30 rapporterer om at 54 prosent har vært utsatt for vold og/eller trusler om vold i løpet av de siste 12 måneder. Undersøkelsen avdekket enkelte kjønnsmessige forskjeller, og viste tendenser til at menn er mer utsatt for vold på arbeidsplassen enn kvinner (64 mot 54 prosent). Det forekom imidlertid bare mindre aldersmessige forskjeller når det gjaldt forulempede arbeidstakere. Av årsaker til vold fremhevet Fafos informanter biologiske forhold ved voldsutøveren som foranledning for hendelsen(e). Problematiske relasjonelle forhold, lav bemanning og mangelfull kompetanse utmerket seg også som årsaksforklaringer i denne undersøkelsen. Respondentene etterlyste kompetanseheving i håndtering av vold, og prioritering av Helse- Miljø- og Sikkerhetsarbeidet (HMS) i organisasjonene (Svalund, 2009).

Fra Danmark rapporteres at 24 prosent av undervisningspersonalet har vært utsatt for vold og/eller trusler om vold i løpet av 2006 (Møller Christiansen & Larsen, 2007). De forulempede har hovedsakelig blitt utsatt for vold forårsaket av elever i spesialklasser og spesialinstitusjoner. I folkeskolens normalklasser var vold mot undervisningspersonalet noe sjeldnere. Av Møller Christiansens rapport fremgår det at slike hendelser forekom hyppigere blant ledere enn undervisningspersonalet. Informantene angav kombinasjoner av ulike former for vold, som for eksempel fysisk overfall sammen med verbal aggresjon, og truende atferd og spytting. Omtrent hver tredje lærer hadde blitt slått eller fått gjenstander kastet på seg. 36 prosent av de forulempede uttalte at hendelsene har hatt fysiske konsekvenser for dem, og 45 prosent meldte om psykiske konsekvenser – de ble sjokkerte og redde (Møller Christiansen & Larsen, 2007).

En amerikansk metastudie, *Indicators of School Crime and Safety: 2009*, favner over funn og analyser av flere surveys gjennomført fra 2007 til 2009 (Dinkes, et al., 2009). De ulike surveyene inngår i en bredt anlagt risikokartlegging i amerikanske skoler. Formålet er å etablere gode arbeidsforhold for ansatte, og utvikle effektive undervisningsprogram for forebygging av vold og kriminalitet blant elever. I rapporten inngår funn og analyser blant annet fra *Schools and Staffing Survey (SASS)*, som retter fokus mot læreres arbeidsmiljø. Informantene ble her spurt om "... they had been threatened with injury or physically attacked by a student from their school in the previous 12 months" (Dinkes, et al., 2009, p. 18). Dinkes rapporterer at 11 prosent av lærerne har vært utsatt for vold og trusler om vold i løpet av det siste året. Rapporten legger for dagen beskjedne, men signifikante, kjønnsmessige variasjoner.

3 Kunnskap og kompetanse

En rektors uttalelse gjengitt av (Cowie, et al., 2006) kan illustrere utfordringen for skolen generelt og lærerne spesielt ”... it is not because they don't care, it's because they don't know what actions to take” (p. 29). Piotr Kowzan (2009) viser til hvordan ulike former for voldshandlinger i danske, polske og amerikanske skoler har ført til offentlige diskusjoner om læreres handlingskompetanse. Han diskuterer ulike oppfatninger av læreres kompetanse, og gjengir Patricia Kubows påstander om at den kontekstspesifikke kompetansen er nøkkelen til å forstå hvorvidt lærere kan betegnes som profesjonelle personer eller ikke.

”Teacher professionalism, however, involves more than teaching subjects or implementing instructional methods and activities. It also encompasses the deeper understanding that teachers possess about how classrooms and schools are structured and why, as well as how teaching and learning might be structured differently to better meet the needs of students and societies”(Kowzan, 2009, p. 738).

For å være autonom som lærer, det vil si å kunne ivareta og utføre sentrale oppgaver i yrket, må altså den enkelte lærer inneha og videreutvikle allsidig handlingskompetanse. Kunnskaps- og forskningsdepartementet utarbeidet i sin tid strategi for kompetanseløft av lærere (Clemet et al., 2004). Kompetanse defineres her som ”evne til å møte komplekse krav, situasjoner og utfordringer, ... knyttet til handling og samhandling” (Clemet, et al., 2004, p. 7) I inneværende stortingsperiode har Kunnskapsdepartementet (2009) videreført Clemets tanker om kompetanse i St.mld.11 ”Læreren – rollen og utdanningen” (2009). Her defineres fortsatt kompetanse som et kvalifikasjonskrav, men kvaliteten på arbeidet som utføres inngår ikke i begrepet (Bjerkholt, Eik, & Ødegård, 2007).

3.1 Kompetanseutvikling – hva, hvordan, hvorfor

Oppfatning av kunnskaps- og kompetansebegrepet har endret og utviklet seg gjennom tidene. Kunnskap og kompetanse finnes overalt, og alle har et forhold til det. Begrepene er allikevel vanskelig å konkretisere (Krogh, et al., 2001). Kunnskap og kompetanse har sitt utspring i blant annet interesser, mål, holdninger, følelser og tradisjoner (Buch, 2002). I den kunnskapsteoretiske litteraturen drøftes to typer kunnskap; den ene forankret i vitenskaplig arbeid og den andre i praktisk erfaring. Den forskningsbaserte kunnskaps- og kompetanseutviklingen omhandler å vite *at*, altså faktakunnskap og teorier, mens kunnskapstradisjonen ut fra praktisk erfaring uttrykker kunnskap om hvordan man utfører

handlinger. Det å vite hvordan, karakteriseres som kontekstualisert eller kontekstspesifikk kunnskap knyttet til de handlinger som utføres i bestemte situasjoner (Nygren, 2004; Ryle, 2009). Aristoteles var den første kjente budbærer av slike synspunkter gjennom sin inndeling av kunnskap i de tre formene episteme, techne og phronesis (Flyvbjerg, 1991). Episteme referer til den vitenskapelige, sikre kunnskap som ikke lar seg påvirke av tid og rom. Techne er den praktisk fundamenterte kunnskapen og kommer blant annet til syne i håndverkeres arbeid. Episteme kjennetegnes som 'know why', mens techne beskrives som 'know how'. Phronesis er den tredje av kunnskapsformene, og indikerer i tillegg til de foregående også praktisk anvendelse av etikk. Nygren (2004) refererer blant annet til Lave og Wenger (1991) og Dreiers (1999) teorier, og henviser til den etiske læringstradisjonen om at læring skjer når en person endrer oppfatning og handling i en læringssituasjon som også virker utover denne og inn i andre situasjoner personen deltar i. Ved å ta sine ferdigheter i bruk på nye områder utvikles ulike erfaringer, og man kan unngå å stirre seg blind på egen praksis fordi det setter en i stand til å reflektere over egne handlinger i kontrast til andres erfaringer.

3.1.1 Lærerkompetanser

Lærere handler både i et dag til dag perspektiv og i et langsiktig og prosessuelt perspektiv der elevenes vekst og utvikling står i fokus. Rasjonaliteten for praktiske disipliner er grunnfestet i en handlingsorientert tenking basert på praktisk verdirasjonalitet (Berndtsson, 2008). En viktig oppgave for lærere i møte med elever i affekt, er å gjøre det mulig for eleven å kommunisere på en positiv og ikkevoldelig måte. Det innebærer at læreren må være seg bevisst at han selv, uvitende kan utløse vold ved å forsterke elevens aggresjon i stedet for å redusere den (Løvsstadskolen, 2008). Vitenskapelig har man tradisjonelt ikke vært opptatt av å tilegne seg viten om handlingsdimensjonen, altså utøvelsen av et yrke. Dette kan betraktes som en selvmotsigelse, for i enhver yrkespraksis er man mer opptatt av hvilken kompetanse folk har enn deres kognitive repertoar. Yrkesutøverens handlinger er viktigere enn sannheter man lærer (Ryle, 2009). I praktiske kunnskapstradisjoner som læreryrket, finner man at kontekst, erfaring, intuisjon og refleksjon er sentrale stikkord for kunnskaps- og kompetanseutvikling (Fuglestad, 1997). Slike uttalelser bekreftes av Nygren (2004), som tar utgangspunkt i læringens forankring i den aktuelle sosiale, kollektive og kulturelle kontekst.

Det stilles spesielle krav til lærere og andre som har personlig kontakt med mennesker gjennom sitt arbeid. Faglige kunnskaper alene er ikke tilstrekkelig for å møte læreryrkets

utfordringer. I situasjoner som innbefatter emosjonell eller instrumentell vold kan det være vanskelig for en lærer å opptre profesjonelt. E. M. Skaalvik og S. Skaalvik (2009a) anskueliggjør læreres dilemmaer gjennom uttalelser som ”konstant dårlig samvittighet ... de ikke har kapasitet til” og ”lærere som føler seg utslitt, om hyppige sykmeldinger og et stort antall lærere som velger førtidspensjonering” (p. 24). En kan med bakgrunn i slike uttalelser, forestille seg at lærernes forventninger om egen mestring kan bli lav og de kan bli usikre på egen kompetanse i møte med utfordrende situasjoner. Det kan i sin tur få omkostninger for deres selvfølelse og trivsel. Lærernes følelse av tilkortkomning kan videre gi negative utslag for elevenes atferd slik at lærerens intensjoner om å løse konflikter heller kan føre til at slike eskalerer. Konflikten kan bli u håndterlig for læreren og ydmykende for eleven og motsatt. Tilfredsstillende kontekstspesifikke kompetanser kan legitimere lærernes profesjonelle handlingsberedskap i forvaltningen av det samfunnsmandat yrket er tillagt gjennom bestemmelser i blant annet opplæringsloven og nasjonale styringsdokumenter (Forsknings- og utdanningsdepartementet, 2006; Kirke-, 1997; Kunnskapsdepartementet, 2002). St.meld. nr. 30 ”Kultur for læring” (2003) understreker behovet for fokus på personalets læring og utvikling i tillegg til elevenes. Lærernes kompetanse må utvikles, deles og tilpasses skolens mål og oppgaver. Dette er avhengig av skolenes kultur for medarbeidernes kontinuerlige utvikling. Meldingen uttrykker at kompetanseutvikling først og fremst bør skje som en del av lærernes daglige arbeid. Det påpekes at utstrakt samarbeid kan forhindre lærernes kompetanse i å bli et privat foretagende, men at det kan deles og videreutvikles i yrkesfellesskapet (Undervisnings- og familiedepartementet, 2003).

Å være lærer innebærer å forholde seg til en kompleksitet i møte med ulike situasjoner, arbeidsoppgaver og kulturer. Lærere må utvikle kompetanse på flere områder. Disse blir fremstilt i St.meld. nr. 11 Læreren. Rollen og utdanningen.(2009) Her anføres flere elementer, hvor summen skal utgjøre en allsidig handlingskompetanse. Følgende områder inngår:

- *Fag og grunnleggende ferdigheter* omhandler kunnskap om innhold, teorier og metoder i fagene. Innsikt i fagenes mulige bidrag til læring av grunnleggende ferdigheter inngår her. Kunnskaper om teorier og arbeidsformer i pedagogisk arbeid er andre aspekt som inngår i læreres fagkompetanse.
- *Skolen i samfunnet* angår lærerens kjennskap til skolens formål og betydning, og hvordan barn kan forberedes for videre utdanning og yrkesliv.

- *Etisk kompetanse* angår evne og vilje til å ha innsikt i egne holdninger og opptre moralsk ansvarlig. En lærer må være i stand til å ta etisk begrunnede avgjørelser basert på yrkets normer og verdier, og utøve yrkets og opplæringens grunnleggende verdier.
- *Pedagogikk og fagdidaktikk* innebærer evnen til å analysere læreplaner og reflektere over innhold og arbeidsmåter, og legge til rette for lærings- og utviklingsprosesser for elevene ut fra innsikt i hvordan barn og unge lærer. I dette punktet inngår evne til å motivere elevene slik at de får tro på seg selv gjennom å skape et godt læringsmiljø for alle.
- *Ledelse av læringsprosesser* medfører kompetanse i å lede en mangfoldig elevgruppe med autoritet. For å utøve slik ledelse må læreren inneha sosial og relasjonell kompetanse som kjennetegnes av evnen til å etablere relasjoner til elever, kolleger og samarbeidspartnere. Å være romslig, anerkjennende og empatisk i mellommenneskelige relasjoner har utgangspunkt i respekt for andres handlinger og synspunkter.
- *Samhandling og kommunikasjon* kreves på alle nivå og i forhold til alle impliserte aktører i skolen. Innbefattet i dette punktet er lærerens evne til å bli kjent med elevene på en slik måte at deres potensialer kan utnyttes.
- *Endrings- og utviklingskompetanse* innebærer evnen til å vurdere egen og skolens virksomhet. Herunder følger det å være villig til å styrke egen kompetanse og delta i lokalt og faglig utviklingsarbeid, og derigjennom være med på å prege yrkets utvikling (Kunnskapsdepartementet, 2009).

Kompetanse kan som tidligere nevnt vanskelig måles, men utvikles uavbrutt i møte med krav, forventninger og muligheter i miljøet. Bjerkholt, Eik og Ødegård (2007) peker på at det er i møte med andres kompetanse vi blir bevisst vår egen. Slik hevder de at ”kompetanse kan bygges i fellesskapet, både for individet og for fellesskapet som helhet” (Bjerkholt, et al., 2007, p. 49). En stor del av den personlige erfaringen som inngår i en persons handlingskompetanse, omtales av Polanyi (2000) som taus kunnskap. Taus kunnskap ligger i handlinger hvor det tradisjonelle skillet mellom teori og praksis er opphevet (Polanyi, 2000). Molander (1996) beskriver taus kunnskap som bestemte måter å handle på hvor kunnskap og handling er ett, og må betraktes som en vesentlig del av en persons profesjonelle handlingskompetanse. Løvlie (2001) har problematisert den tidligere rammeplan for allmennlærerutdanningens kompetanseområder. Hans spørsmål var om kompetanse er ”en egenskap hos læreren eller snarere ved det miljøet læreren virker i” (p. 130). I følge Løvlie (2001) er kompetanse en relasjonell egenskap som han deler i operativ, personlig og distribuert kompetanse. Nygren (2004) stiller seg kritisk til at det i flere sammenhenger legges

vekt på både generell og spesifikk kompetanse, og bemerker at sammenblanding av perspektivene på individuell og kollektiv kompetanse ”... uten problemer kan leve side ved side”(p. 131). Han understreker at kompetanse må betraktes i lys av den praksis, de oppgaver og den kontekst kompetansen skal anvendes i.

Jeg antar at læreres allmenne pedagogiske kompetanse utfordres av de spesielle omstendigheter voldshandlinger fører med seg. I hvilken grad skolekulturen har kjente retningslinjer for forebygging, håndtering og oppfølging av voldelige hendelser, kan være avgjørende for utfallet av slike situasjoner. Med forhåpninger om å forhindre vold på arbeidsplassen, står lærere kollektivt og individuelt overfor komplekse oppgaver som må sees i lys av skolekulturens totale psykososiale arbeidsmiljø. For dette masteroppgaveprosjektet anser jeg i så måte Nygrens teori til å være relevant som et teoretisk rammeverk. Han bygger sin argumentasjon på ulike individuelle, sosiale og kulturelle hensyn som er medvirkende i yrkesutøvernes kontinuerlige lærings- og utviklingsprosess. For lærernes del vil de potensielle, allmenne handlingskompetanser møte praksis, realiseres som handlinger og bli kontekstspesifikke handlingskompetanser (Nygren, 2004). Resten av dette kapitlet vil omhandle Nygrens teori om handlingskompetanse.

3.2 Profesjonell handlingskompetanse

Profesjonell kompetanse omfatter nødvendige kvalifikasjoner en person innehar for å kunne utføre en definert praksis (Nygren, 2004). Nygren (2004) betrakter kompetanse generelt i forhold til de personer som tilegner seg og anvender kompetansen. Epistemologisk begrunnes den profesjonelle handlingskompetansen i den kulturhistoriske psykologiens perspektiver, som blant annet Vygotsky var grunnlegger av. I denne tradisjonen legges stor vekt på handlingsaspektet i forståelsen av mennesker og deres utvikling. Prosessen som fører til at en person blir profesjonell, omhandler hans kontinuerlige utvikling av konkrete kompetanser for å kunne handle i profesjonelle sammenhenger. Nygren (2004) poengterer at dette skjer gjennom personlig erkjennelse, og må sees i forhold til både fag- og selvforståelse. Videre fører han en kritisk dialog innenfor to paradigmer om læring, og bygger bro mellom kognisjonsorienterte, individrettede teorier og mer sosialt orienterte teorier om situert læring, og fremhever dermed kompetansenes *dobbelte situerthet*. Beskrivelsen av hvordan en persons handlingskompetanser dannes dialektisk gjennom indre prosesser og ytre sosiokulturelle betingelser, gir en distinksjon av kompetanse mellom en allmenn potensiell indre kompetanse

og en kontekstspesifikk realisert ytre kompetanse. De indre og ytre betingelsene påvirker hverandre kontinuerlig, og profesjonell handlingskompetanse oppnås når hypotetisk, teoretisk kompetanse blir bundet til en kontekst (Skårderud, Fauske, Kollestad, Nilsen, & Nygren, 2005).

Nygren (2004) anvender Ole Dreiers teori om læring gjennom personlig deltakelse i sosiale praksiser som basis for å utvikle begrepet *den personlige profesjonelle deltakerbanen* (Skårderud, et al., 2005). Dette refererer til hvordan personlige egenskaper og valg, i kombinasjon med andre kvalifiserende prosesser en er involvert i, kan ha relevans for utvikling av handlingskompetanse i den aktuelle yrkesutøvelsen (Nygren, 2004). Noen handlingskompetanser er i første rekke koblet til utøvelsen av et spesifikt yrke, mens andre fremkalles i private sammenhenger. Videre kan enkelte handlingskompetanser praktiseres i flere kontekster. Med andre ord kan internaliserte kunnskaper om forebygging av vold, og ferdigheter og teknikker i håndtering av vold, anvendes i truende situasjoner personen møter i yrkessfæren og privatsfæren, men samtidig er handlingene bundet av den aktuelle konteksten situasjonen forekommer i. Alle handlingskompetanser en person utvikler danner slik en individuell og *total kompetanseprofil* (Skårderud, et al., 2005). Nygren (2004) beskriver potensiell og kontekstspesifikk profesjonell handlingskompetanse ved hjelp fem hovedelementer: Yrkesrelevante kunnskaper, yrkesrelevante ferdigheter, yrkesrelevant kontroll over ytre betingelser, yrkesidentiteter og yrkesrelevant handlingsberedskap.

3.2.1 Yrkesrelevante kunnskaper

Yrkesrelevante kunnskaper defineres som ”alle de kunnskapene som i konkret profesjonell praksis viser seg å være en ressurs i profesjonsutøverens oppgaveløsning innenfor de profesjonelle virksomheter som samfunnet til enhver tid erklærer som legitime for den aktuelle profesjonsutøverens yrkespraksis” (Nygren, 2004, p. 183). I følge Nygren (2004) innebærer det at alle kunnskaper en person har tilegnet seg gjennom utdanning, yrkespraksis og privatliv blir betraktet som yrkesrelevante kunnskaper så lenge de oppfyller pretensjoner i definisjonen. De ulike anvendelsesområdene å beskrive, forstå, forklare, predikere, kontrollere og frembringe mønstre i virkeligheten, vil være gjenstand for forhandlinger om hva profesjonsutøvelsen skal vektlegge. Han deler yrkesrelevante kunnskaper i seks undergrupper, som i møte med en bestemt praksis utvikles fra allmenne kunnskaper til kontekstspesifikke yrkesrelevante kunnskaper.

- *Kunnskaper om fenomener tilknyttet intervensjonsobjektet*
- *Kunnskaper om årsaker til fenomenet*
- *Kunnskaper om fenomenets manifestasjon*
- *Kunnskaper om egne personlighetstrekk*
- *Kunnskaper om lover og forskrifter*
- *Kunnskaper om samarbeidspartnere*

De fem kunnskapsområdene er sentrale i Nygrens teori og danner bakgrunn for utviklingen av profesjonell handlingskompetanse. Disse blir heretter presentert med referanse til oppgavens tema.

Kunnskaper om fenomener tilknyttet intervensjonsobjektet

Det blir, i populistiske termer, uttalt at norske lærere må styrke sin faglige kompetanse. Dette blir også benyttet som argument med henblikk på de sosiale utfordringene læreren møter i klasserommet. Opplæringsloven av 1998, § 1-1, slår fast at skolen, i samarbeid og forståelse med hjemmene, skal sørge for at elevene gis muligheter for å utvikle kunnskaper, ferdigheter og holdninger som gjør dem i stand til å mestre livet og for å kunne være deltakere i arbeidsliv og samfunnet for øvrig. Videre heter det i § 9a-1 (2002), at skolen skal besørge et godt psykososialt miljø slik at elevene kan føle trygghet og sosial tilhørighet. I læreplanens generelle del vektlegges i tillegg til lærerens fagkunnskaper, også evnen å vise omsorg for elevenes ulike evner, behov og motivasjon. Det understrekes at lærerens kompetanse må innbefatte kunnskap om "... barns, unges og voksnes normale og avvikende utvikling. En lærer skal kjenne både de generelle og de spesielle vansker elever kan ha, ikke bare med læring, men også sosialt og emosjonelt..." (Kirke-, 1997, p. 12). Harriet Bjerrum Nielsen (2009) uttaler at en lærer må ha evne til å se og takle klasserommets kompleksitet for at læring skal finne sted. Når det gjelder læreres kunnskaper om vold i skolen, bør de ideelt sett omfatte kontekstspesifikk så vel som allmenn kunnskap. Det vil si at kollegiet sammen må etablere en praksis for sin skole, forankret i både teoretisk og erfaringsbasert kunnskap, slik at legitimitetsaspektet for den enkelte lærers handlinger i møte med utfordrende situasjoner oppfylles.

Kunnskaper om årsaker til fenomenet

Lærernes kunnskaper om årsaker til at elever reagerer som de gjør, er et viktig utgangspunkt for utvikling av yrkesrelevant handlingsberedskap. Kunnskaper knyttet til eleven, systemet og relasjonene mellom lærer og elev, i tillegg til skolens fysiske og psykiske læringsmiljø er essensielt i denne sammenhengen (Breakwell & Skumsnes, 1995). Lærernes individuelle teoretiske kunnskaper og/eller erfaringer vil kunne prege den enkeltes oppfatninger om årsaksmekanismer bak vold og aggresjon. I et lærerkollegium bæres ofte de kollektivt aksepterte årsaker videre til nye medlemmer (Nordahl, et al., 2003). Dette kan bety at lærere heller omtaler årsaker til vold i generelle teoretiske termer enn via egne erfaringer og oppfatninger. Isdal (2003) hevder at kunnskapen lærere har om årsaker til elevenes atferd og håndtering av vold, kan være utslagsgivende for hvordan de oppfatter og møter elevenes handlinger. På samme måte som lærernes handlingsberedskap er knyttet til ulike situasjoner og er utviklet over tid, er elevenes beredskap og handlingstendens også basert på hans/hennes erfaringer og forståelse av situasjonen. Individuelle mål, verdier, behov og følelser er grunnlag for den aktuelle handlingen. Både læreres kunnskap om elevenes bakgrunn og innsikt i egne kommunikasjons- og samhandlingsmønstre har vesentlig betydning for hvordan de forstår fenomenet vold (Breakwell & Skumsnes, 1995).

Kunnskaper om fenomenets manifestasjon

Nygren (2004) fremhever at kunnskap om hvordan fenomener kommer til uttrykk allment omfatter hvordan fenomenene manifesteres, og hvordan de kontekstspesifikt kommer til uttrykk innenfor det aktuelle praksisfellesskapet. Det vil her berøre kunnskaper om hvordan ulike former for vold kan komme til uttrykk, og hvordan læreren beskriver handlingene. Dette vil variere fra lærer til lærer og i de ulike kollegiene, alt etter hvordan vold defineres i den aktuelle konteksten og skolekulturen. Den tidligere nevnte individuelle toleranseterskelen kan få stor betydning for hvordan enkeltlærere beskriver og forstår handlingen(e) om temaet ikke løftes opp et nivå og blir betraktet fra et relasjons- og samspillperspektiv på arbeidsplassen. Slike perspektiv omhandler alle relasjoner mellom alle aktører i skolen og deres samarbeidspartnere. I hvilken grad man evner å ha åpne forbindelseslinjer mellom hjem og skole vil ha betydning for om man unngår en kamouflert og feilaktig ansvars plassering og ansvarsfraskrivelse av atferden, eller om årsaksforklaringene blir plassert i forhold til partenes respektive inkompetanse. Dersom dette er tilfelle kan elevene komme i en autoritetsklemme

mellom deres to sentrale voksenmiljøer, noe som kan føre til en legalisering og i noen tilfeller forsterking av voldelig og/eller uønsket atferd (Agledahl & Jensen, 2003).

Kunnskaper om egne personlighetstrekk

Personlige karakteristika har stor relevans for profesjonell yrkesutøvelse. Integret i lærerens kompetanse er kunnskap om hvordan egne personlighetstrekk påvirker relasjonen med elevene (Nygren, 2004; Skau, 2005). Gjennom refleksjon over egen erfaring kan hver enkelt erverve seg kunnskaper om særegne trekk i ens personlighet som er typiske for måten å handle på i bestemte sammenhenger. Nygren (2004) karakteriserer det som et profesjonelt mellommenneskelig bedrageri når vi trer inn i definerte roller med forutbestemte strategier og forsøker å skjule at vi lar egne verdier og følelser influere på vår yrkesutøvelse. Uansett hvordan en lærer ser på sin oppdragerrolle, vil hans verdier og holdninger ha innvirkning på kontakten med elevene. Greta Marie Skau (2005) stiller spørsmål om det er motsetninger mellom det å være profesjonell og det å være personlig. Hun understreker at dimensjonen i profesjonalitet innebærer yrkesutøverens evne til å være personlig i møte med andre (Skau, 2005). Senge (1999) omtaler blant annet personlig mestring og mentale modeller som vesentlige disipliner i utviklingen av en lærende organisasjon. Med mentale modeller menes forutinntatte antakelser, generaliseringer eller tankebilder som påvirker både hvordan vi oppfatter verden og hvordan vi handler. Han hevder at mentale modeller eksisterer både hos enkeltindivider og i hele organisasjoner. En persons mentale modeller er ofte ubevisste. Derfor er det viktig å bli kjent med disse for å kunne endre dem. De kan stå i veien for endring og av den grunn er det, ifølge Senge (1999), viktig å bringe kollegiets ulike mentale modeller ”til torgs”, slik at den enkelte og organisasjonen sammen kan bygge nye og samstemmige mentale modeller. Mentale modeller kan være riktige her og nå. Det er når virkeligheten forandrer seg mens våre mentale modeller forblir uforandret at det kan få uheldige konsekvenser. Evnen til kontinuerlig refleksjon over egne handlemåter vil være med på å avdekke ubevisste mentale modeller. Nygren (2004) eksemplifiserer kunnskaper om egne personlighetstrekk gjennom hvordan man takler interpersonelle konflikter som kan oppstå i ulike forbindelser. Han sikter til hvordan viten om seg selv, om sine styrker og svakheter, kan innvirke på samspillet med andre mennesker.

Kunnskaper om lover og forskrifter

I Nygrens (2004) teori vil den allmenne kunnskapen om lover og forskrifter i dette tilfelle omhandle relevante kunnskaper den enkelte lærer har tilegnet seg om hvilke forhold som regulerer yrkesutøvelsen. Det kan blant annet angå Opplæringsloven, som fastslår elevenes rett til likeverdig opplæring, individuell tilpasning, respekt og omsorg (Kunnskapsdepartementet, 2002). Læreplanens generelle del (1997) utdyper Opplæringsloven: "... å ruste barn, unge og voksne til å møte livets oppgaver og mestre utfordringer sammen med andre. Den skal gi hver elev kyndighet til å ta hånd om seg selv og sitt liv, og samtidig overskudd og vilje til å stå andre bi" (Kirke-, 1997, p. 2). I Kunnskapsløftet utdypes dette med prinsipper for opplæringen i sammenheng med bestemmelsene i lov, forskrifter og læreplanens generelle del, i tillegg til å inneholde læreplaner for fagene (Forsknings-ogutdanningsdepartementet, 2006). Opplæringen skal forankres i prinsippet om inkludering, og alle elever skal delta i sosialt, kulturelt og faglig fellesskap samtidig som den må møte elevenes evner og forutsetninger (Nordahl, et al., 2003).

Den kontekstspesifikke kunnskapen vil i forbindelse med lærernes møte med vold og utfordrende atferd i skolen også omhandle rettigheter og plikter en arbeidstaker har i det aktuelle praksisfellesskapet, hjemlet i Arbeidsmiljøloven (Arbeidsdepartementet, 2005). Arbeidsmiljøloven regulerer arbeidsmiljøet og legger også føringer for arbeidsgivers plikter, som blant annet er å sørge for et trygt og godt arbeidsmiljø uten fare for fysiske og psykiske skadevirkninger. Det tilligger også arbeidsgiver å se til at de ansatte får nødvendig opplæring, instruksjon og øvelse (Arbeidstilsynet, 2009). I tillegg vil det i forbindelse med håndtering av voldelige situasjoner være fundamentalt for lærere å ha kunnskaper om Straffelovens bestemmelser, både med hensyn til definisjoner av voldsbegrepet og for å kunne avgjøre når et voldelig forhold eventuelt skal politianmeldes. Lærere bør også ha kunnskaper om flere av Straffelovens (2005) kapitler, herunder blant andre § 47, Nødretten, som regulerer handlinger det er lovhjemmel for å utføre om man må gripe inn i situasjoner for å hjelpe andre. § 47 må også forstås i sammenheng med § 242, Omsorgsplikten, som fastslår at det er forbudt å forlate noen i hjelpeløs tilstand. Ved å ikke handle kan man bli holdt strafferettslig ansvarlig om man ikke forsøker å hindre en person som er til fare for seg selv og andre, eller som er i ferd med å forvolde materiell skade. § 48, Nødvergeretten, regulerer handlinger foretatt med lempeligst mulig middel i situasjoner man selv står i fare for å lide overlast (Justis-ogpolitidepartementet, 2005). I forbindelse med grensesettingsforskrifter som her er nevnt, og som lærere bør ha kunnskaper om, må det understrekes at de handlinger man foretar må baseres på faglige

vrderinger og ikke iverksettes etter affektreaksjon. Dette for å kunne ivareta både egen og andre implisertes rettssikkerhet. Det er imidlertid den enkeltes ansvar å ikke medvirke til urettmessig bruk av for eksempel tvang. Norsk lov bygger på prinsippet om at sviktende kunnskap om loven ikke fritar noen for ansvar (Løvstadskolen, 2008).

Kunnskaper om samarbeidspartnere

Kunnskaper om ulike etaters oppgaver, organisering og praksis vil danne basis for den kontekstspesifikke kunnskapen om de samarbeidspartnere kollegiet opplever det som legitimt å samarbeide med i forbindelse med forebygging, håndtering og oppfølging av voldshandlinger. Viktige samarbeidspartnere er med elevenes foresatte. Videre kan det være utstrakt samarbeid med rådgiver i PPT i forbindelse med elevers utagerende atferd. Kunnskap om deres arbeidsområde kan være utslagsgivende for å innhente generelle og spesifikke råd om hvordan vold i skolen kan forebygges og håndteres best mulig. Samarbeid kan videre omfatte Barne- og ungdomspsykiatrien (BUP) angående henvisninger av enkeltelever. Også kommunal barnevernstjeneste og annen førstelinjetjeneste kan også være aktuelle samarbeidspartnere i voldssaker. Det er av den grunn nødvendig å ha kunnskaper om deres arbeidsområder og jurisdiksjon. Verneombud og arbeidstakerorganisasjoner kan være mulige samarbeidspartnere når det gjelder forhold ved arbeidsplassens psykososiale arbeidsmiljø.

Yrkesrelevante kunnskaper kan oppsummeres til å gjelde kunnskaper *om* de ulike elementene tilknyttet intervensjonsobjektet. Herunder kommer altså kunnskaper om årsaker og manifestasjon, egne personlighetstrekk, lover og forskrifter og om potensielle samarbeidspartnere som kan være avgjørende for utøvelsen av læreryrket. Forhandlinger i kollegiet kan utvikle og transformere realiserte allmenne kunnskaper til å manifestere seg som kontekstspesifikke realiserte handlingskompetanser. Kunnskapene vil på denne måten kunne føre til konkrete kompetanser lærere trenger for å kunne handle i ulike sammenhenger.

3.2.2 Yrkesrelevante ferdigheter

Det andre hovedelementet i handlingskompetanse er yrkesrelevante ferdigheter. Disse bygger på ulike typer yrkesrelevante kunnskaper og erfaringer. Ifølge Nygren (2004) er yrkesrelevante ferdigheter instrumentaliserte kunnskaper knyttet til den konkrete profesjonelle yrkespraksis utformet som midler for å oppnå bestemte mål. De kommer til uttrykk i yrkesutøvernes handlinger. Handlingene er mediert av menneskeskapte artefakter og

profesjonsutøverens personlighet. Nygren (2004) deler de yrkesrelevante ferdighetene i to hovedgrupper:

1. ”Yrkesrelevante kunnskaper som er potensielt transformerbare, eller som allerede er transformert, til instrumentelle ferdigheter egnet for måloppnåelse innenfor profesjonell praksis.
2. Yrkesrelevant innsikt i og kjennskap til sin egen personlighet og en erfaring med hvordan disse innsiktene og denne kjennskapen kan brukes som midler for måloppnåelse innenfor profesjonell praksis”(Nygren, 2004, p. 175).

Han omtaler allmenne ferdigheter som det å mestre ulike utfordringer. De kontekstspesifikke ferdighetene kan sees som reelle mestringsstrategier i de aktuelle situasjonene som fordrer bestemte ferdigheter. Læreres utdanning og tidligere erfaring gir potensielle ferdigheter i utøvelsen av læreryrket. I møte med utfordrende situasjoner må læreren utvikle kontekstspesifikke ferdigheter for å kunne håndtere slike på best mulig måte.

Personlighetsmedierte ferdigheter

Når en lærer tar i bruk yrkesrelevante ferdigheter i praksis, blir disse også mediert av hans personlighetstrekk. Nygren (2004) betrakter personlighetsmedierte ferdigheter som fundamentale ferdigheter i relasjonsbasert arbeid. Han deler disse i intrapersonelle og interpersonelle ferdigheter. ”Intrapersonelle ferdigheter handler om innsikt og kjennskap til sine egne kognitive og emosjonelle reaksjonsmønstre, og hvordan man i praksis bruker denne innsikten og kjennskapen på en instrumentell måte for å nå profesjonelle mål” (Nygren, 2004, p. 201). En yrkesutøver rår selv over hvilke deler av personligheten som fremtrer i en bestemt yrkespraksis. Flere personlighetstrekk kan potensielt antas å fremme eller hemme håndteringen av voldelige situasjoner i skolen. Slik sett blir noen trekk oftere anvendt enn andre for å opptre hensiktsmessig og kongruent (Nygren, 2004). Eksempelvis vil lærernes innsikt i egne personlighetstrekk påvirke relasjonen til elevene.

”Interpersonelle ferdigheter (ofte også kalt sosiale ferdigheter) handler derimot om innsikt og kunnskaper om hvordan og hvorfor mellommenneskelige relasjoner blir utformet som de blir mellom ulike mennesker i ulike kontekster, og hvordan man i praksis bruker denne innsikten og kjennskapen på en instrumentell måte for å nå profesjonelle mål” (Nygren, 2004, p. 201).

Slike ferdigheter utvikles gjennom utdanning og yrkespraksis, men om de blir videreutviklet og tatt i bruk er avhengig av lærerens personlighet. Lærerens interpersonelle ferdigheter vil være delaktige i å regulere relasjoner til elevene. Eksempelvis vil lærerens innsikt i årsaker til og handlingsforløp i truende situasjoner, synkront med egen konflikthåndteringskompetanse,

bli til en ferdighet som vil kunne være avgjørende for utfallet av truende og/eller voldelige situasjoner.

Artefaktmedierte ferdigheter

Nygren (2004) beskriver artefakter som redskaper av fysisk eller intellektuell art, anvendt av medlemmer i et yrkesfelleskap. En persons handlinger danner basis for mellommenneskelige relasjoner, som i sin tur utvikles og påvirker ferdighetene og derigjennom personens praksis. Med Nygrens (2004) ord: ”Relasjonene medieres av artefaktene” (p. 198). Lærere er involvert i ulike mellommenneskelige relasjoner i sitt arbeid. Molander (1996) beskriver læreryrket som en ”relasjonsprofesjon”. I relasjonene anvender den enkelte lærer sin personlighet som redskap for instrumentaliserte ferdigheter for å realisere sitt autonome mandat. Hans handlinger vil være ulike ovenfor en elev i affekt enn samme elev i harmonisk tilstand. Måten læreren håndterer en truende situasjon på kan få konsekvenser for den videre relasjon til eleven. Ved å forsøke å se mennesket (eleven) bak aggresjonen ved å stille seg spørsmål om *hva* som egentlig skjer (skrik og voldsomme bevegelser kan være uttrykk for annet enn det umiddelbare), *hvorfor* eleven handler på denne måten, *om* det er nødvendig å foreta seg noe, og i så fall *hva* som skal gjøres og *hvilken* reaksjon som kan forventes for det man foretar seg (Løvstadskolen, 2008). Artefaktmedierte ferdigheter kan for eksempel være øvelse i kroppshåndteringsmetodikk, konfliktdepende kommunikasjon og forebyggende grensesetting for seg selv. Dette kan i første omgang være til hjelp for læreren selv for å unngå følelsen av utrygghet og øke egen mestringsforventning når det gjelder å gjenvinne kontroll over truende situasjoner. I så måte kan det også ha stor betydning for elevene fordi de kan møte lærere som er trygge på egen kompetanse i å håndtere truende og/eller voldelige situasjoner, og derfor kan tenkes å stå imot provokasjoner og opptrer roligere. Dette kan igjen ha synergieffekt med tanke på elevenes atferd.

3.2.3 Yrkesrelevant kontroll over ytre betingelser

For å mestre ulike arbeidsoppgaver, må den enkelte yrkesutøver inneha en viss grad av kontroll over de ytre betingelsene knyttet til sin yrkespraksis. Denne kontrollen kan oppnås og utformes på bakgrunn av tidligere erfaringer og gjennom forhandlinger med de øvrige deltakere i den gjeldende yrkespraksis (Nygren, 2004). Nygren hevder at enhver yrkesutøvers bestrebelser i å få kontroll danner et bestemt handlingsmønster. Dette er resultat av

yrkesutøverens gjeldende praksis og handlingskontekst. Lærerkollegiet er et profesjonelt praksisfellesskap og den enkelte lærers utgangspunkt for å få kontroll over og/eller kunne påvirke de ytre betingelsene som er relevante for praksis (Skårderud, et al., 2005). De ytre betingelsene kan eksempelvis være arbeidsoppgaver, arbeidsfordeling og ulike redskap og strategier knyttet til forebygging og håndtering av vold i skolen. Yrkesrelevant kontroll kan blant annet omfatte anvendelsen av eget faglig skjønn for om etterutdanning er nødvendig. Kjente handlingsplaner og retningslinjer for forebygging og håndtering av vold og trusler kan sammen med tilfredsstillende registreringsrutiner fungere som kartlegging av det psykososiale arbeidsmiljøet. Videre kan adgang til arbeidskollegers og samarbeidspartneres fagkompetanse ha betydning for lærerens håndtering av utfordrende situasjoner. Slik fagkompetanse kan brukes som utgangspunkt for å definere en felles toleranseterskel ”for å sikre at alle på arbeidsplassen registrerer ut fra felles forståelse og grenser” (Løvstadskolen, 2008, p. 50).

3.2.4 Yrkesidentitet

Nygren (2004) anser en persons identitet som en del av hans/hennes handlinger, hvor denne blir resultatet av en dynamisk identifiseringsprosess. Han karakteriserer identitet i to hovedformer: Identitet *med* og identitet *som*. Identitet *med* karakteriseres som et resultat av en prosess der yrkesutøveren identifiserer seg med praksisfellesskapets arbeidsmetoder, verdier, mål og ideologi. Den dynamiske prosessens utfall, uttrykkes som en kollektiv yrkesidentitet – identitet *med*. Læreren vil etter hvert identifisere seg med fellesskapets verdier.

I følge Nygren (2004) utformes identitet *som* på grunnlag av identitet *med*. Identitet *som* kjennetegnes av den enkeltes særegne måter å forstå seg selv og sine ferdigheter på. Den individuelle yrkesidentiteten utvikles gjennom dynamiske identitetsforhandlinger utløst av personens aktive identifisering av seg selv *som* en profesjonell deltaker i den gjeldende yrkespraksis. Dermed blir resultatet en individuell yrkesidentitet – identitet *som*. Utvikling av individuell yrkesidentitet som lærer kommer til uttrykk gjennom lærerens måter å handle på i forhold til oppgaver knyttet til både faglige og sosiale utfordringer i skolen (Nygren, 2004). Begge former for identitet fungerer som handlingsdirigerende og motiverende. Den handlingsdirigerende funksjonen innebærer at læreren handler i tråd med bestemte retningslinjer for den profesjonelle yrkesutøvelsen. Den individuelle yrkesidentitetens motiverende funksjon tjener som en berettiget utviklingskraft i den aktuelle yrkespraksis. I følge Nygren (2004) blir den enkeltes yrkesidentitet et resultat av en intern dynamikk mellom

handlingskompetansens hovedelementer der yrkesidentiteten kobler disse sammen og er en drivkraft i fremveksten av innholdet i de ulike faktorene i lærerens yrkesprofesjonelle handlingskompetanse.

3.2.5 Yrkesrelevant handlingsberedskap

Handlingskompetansebegrepet fire hovedelementer: Yrkesrelevante kunnskaper, ferdigheter, kontroll og yrkesidentitet fører til lærerens yrkesrelevante handlingsberedskap (Nygren, 2004). Beredskapen formes som en handlingstendens som utløses mer eller mindre automatisk i samsvar med lærerens kognitive, emosjonelle og ideologiske beredskap, hvor verdier og ideologi er retningsgivende for ulike mål. Den sosiokulturelle og substansielle konteksten er her av stor betydning for om en forutbestemt handlingsberedskap blir fremkalt i form av bestemte handlinger.

Nygren bruker begrepet *ideologier* som et overordnet begrep (Nygren, 2004). Han identifiserer verdier som ideologiens byggesteiner. Verdier defineres av det vi verdsetter, er interessert i og setter pris på. En persons verdier er forankret i utviklingen av behov og følelser, og er også et uttrykk for kultur. Verdier er tillærte, og kan variere etter hvilken subkultur en person har tilhørighet til, og de kan utsettes for stadige endringer. Nygren (2004) samler de enkelte verdier i begrepet *ideologiske formasjoner*. De ulike formasjonene består av internt konforme verdier som supplerer og understøtter hverandre som formålstjenlig fundament for handlingsberedskapen. De ideologiske formasjonene uttrykkes som betydningsfulle medierende artefakter i enkeltindividenes yrkespraksis som en del av den enkeltes handlingsberedskap. Konsekvenser for relasjonene til omverdenen er betinget av konteksten relasjonene foregår i. Handlingsberedskapen avhenger av relasjonene mellom de involverte personene i den aktuelle yrkespraksisen, fordi de ideologiske formasjonene modifiseres gjennom konkret handling slik at det skapes en kollektiv sosial praksis. I tillegg artikuleres de ideologiske formasjonene gjennom språket (Nygren, 2004). I profesjonell sammenheng gjengis dette ofte som ”fagideologi”. Denne influerer på relasjonene mellom menneskene i en profesjonell yrkespraksis, og blir en del av arbeidsplassens faglige kultur (Nilsen, 2007). Verdier produserer også hierarkiske strukturer hvor yrkesutøverne selv vurderer visse verdier som mer betydningsfulle enn andre. Hvor betydningsfulle de er, blir avgjort av subjektive erkjennelser med utgangspunkt i den enkelte yrkesutøvers praktiske erfaringer (Nygren, 2004). Nygren (2004) ilegger handlingsberedskapen to funksjoner. Den

ene er å veilede (initiere og regulere) handlinger, den andre er å legitimere og diskvalifisere handlinger. Handlingsberedskapen har veiledende funksjon for hvilke øvrige element av den profesjonelle handlingskompetansen som blir valgt og anvendt i konkrete situasjoner. Handlingsberedskapens legitimerende eller diskvalifiserende funksjon er knyttet til allerede utførte handlinger. Yrkesutøvere legitimerer eller diskvalifiserer kontinuerlig egne og kollegers handlinger og praksis. En profesjonell yrkesutøver legger sine egne kunnskaper og for forståelse til grunn for vurdering av andres handlinger. Lover, forskrifter, faglig etiske betraktninger og handlingsplaner er retningsgivende for læreres praksis. Slike formelle retningslinjer blir vanligvis integrert i handlingsberedskapens ideologiske formasjoner. Yrkesutøvere kan oppleve ulike faglige og etiske dilemmaer om disse ikke integreres. Den enkeltes vurdering blir påvirket av de ideologiske formasjonene som grunnlag for legitimering eller diskvalifisering av handlinger (Nygren, 2004).

Når en lærer står overfor en situasjon som kan se ut til å komme ut av kontroll, legger han sine kunnskaper, ferdigheter, kontroll over de ytre betingelsene og yrkesidentitet til grunn for handlingene som utføres. Disse er igjen påvirket av egne verdier og ideologiske formasjoner, og eventuelle behov for å forsvare seg, både fysisk og psykisk, samt individuelle kognitive forutsetninger i den aktuelle situasjon. Når handlingsberedskap blir utløst, danner læreren seg et bilde av elevens mulige intensjoner ved hjelp av sin handlingsberedskap, og forsøker å forstå hvordan den aktuelle situasjon kunne oppstå. Lærerens handlingsberedskap kan enten føre til eskalering av konflikten eller til å roe situasjonen ned. Én lærer kan forstå elevens handlinger og aggresjon som uttrykk for bakenforliggende årsaker. En annen lærer, i en tilsvarende situasjon, vil kunne tillegge eleven svake sosiale ferdigheter uten å kjenne til elevens bakgrunn og/eller ikke ha forståelse for elevens handlingsmønster. I møte med slike situasjoner må begge lærere legitimere eller diskvalifisere sine handlinger overfor seg selv, sine medarbeidere og andre involverte, for å opprettholde egen og andres anerkjennelse som kompetent yrkesutøver. Detaljerte kunnskaper om hvordan reaktiv og proaktiv aggresjon kan komme til uttrykk, vil for eksempel utløse ulike handlinger fra lærerens side. Om lærerens ideologiske formasjoner i hovedsak er i overensstemmelse med skolens, vil lærerens begrunnelser av sine handlinger være i samsvar med den gjeldende skolekultur. Dersom det er svakere kongruens mellom den enkelte lærers ideologiske formasjoner og skolekulturens, vil han derimot ha en svakere posisjon som yrkesutøver i det aktuelle yrkesfellesskapet (Nygren, 2004).

4 Metodiske betraktninger

Metode kommer av det greske *methodos*, som betyr å følge en bestemt vei mot et mål (Johannessen, Tufte, & Kristoffersen, 2004). Dette kapitlet omhandler hvordan jeg innhentet informasjon, analyserte og tolket innkomne data for å få ny innsikt i studiens tema, artikulert gjennom problemstillingene:

- *I hvilken grad opplever lærere å bli utsatt for vold og trusler i skolen?*
- *Hva mener lærere det bør legges vekt på i forebygging av vold i skolen?*

Innledningsvis reflekterer jeg over prosjektets plassering i vitenskapsteoretisk sammenheng. Deretter utdypes studiens metodiske grunnlag, herunder valg av design og måleinstrument. Videre drøftes instrumentets og undersøkelsens validitet og reliabilitet, med utgangspunkt i Cook og Campbells validitetssystem (Cook & Campbell, 1979; Lund & Haugen, 2006). Etiske overveielser belyses i avsnitt 4.7. Avslutningsvis presenteres kritiske betraktninger rundt egen forskning.

4.1 Vitenskapsteoretiske refleksjoner

Vitenskapsteorien danner utgangspunkt for forskningens etiske sider. Kvalitativ og kvantitativ forskningsmetode har vært betraktet som motpoler i samfunnsvitenskapelig forskning (Johannessen, et al., 2004). Begge metoder er avhengige av data som bindeledd mellom virkeligheten og analysen av den. All praksis er en kompleks sammenføyning av følelser, refleksjoner og handlinger. Når praksis skal observeres kan virkeligheten registreres ved hjelp av ulike metoder. Slik kan forskeren innhente analyserbare data som representasjon av den virkeligheten som man ønsker å undersøke. Data kan kvantifiseres ved hjelp av tall, eller bestå av særegne beretninger og erfaringer (Johannessen, et al., 2004). Både kvantitativ og kvalitativ empirisk forskning anerkjennes i dag enten utgangspunktet er naturvitenskapelig eller samfunnsvitenskapelig. Begge tilnærmingmåter kan ha et antipositivistisk eller kritisk realistisk vitenskapsteoretisk utgangspunkt (Lund & Haugen, 2006). Forskjellen ligger i hvilket begreps- og forståelsesperspektiv de ulike områdene har, og dermed i ulike måter å forklare og tolke resultater på (Befring, 2007). Fuglseth (2007) antyder at det i pedagogisk relatert forskning, som foregår i definerte systemer, kan være mulig å kvantifisere mange aspekt innenfor systemene. Dette tilsier at både kvantitativ og kvalitativ forskning i kombinasjon kan være velegnet for å få frem fyldig og solid informasjon om de fenomener

man ønsker å undersøke (Lund & Haugen, 2006). Et grunnleggende spørsmål i forskning er de observerte datas pålitelighet, altså hvor reliable disse er med tanke på hvordan de samles, bearbeides og anvendes (Johannessen, et al., 2004). Forskerens undersøkelser vil avhenge av hvilket perspektiv han legger til grunn for de ovennevnte komponenter i forskningen i sin søken etter å avdekke en bestemt virkelighet. Fremgangsmåte og perspektiv vil være avhengig av faglig bakgrunn og om undersøkelsens interessepunkt er på mikro-, meso- eller makronivå. I tillegg avhenger det av om forskeren har til hensikt å anvende empiri for å teste teori eller å bruke empiri induktivt ved å anvende mønstre i det spesielle til å trekke slutninger om det generelle (Kleven, 2002b).

4.1.1 Forforståelse

All forskning er verdiladet og bygger på informantenes subjektive oppfatninger i møte med forskerens forforståelse (Befring, 2007). Befring (2007) fremholder at det alltid vil foregå et dynamisk samspill mellom forskeren og den det forskes på. Forskeren vil ha meninger og oppfatninger om det det forskes på ut fra fenomenets kulturelle relevans og de allmenne teoretiske og praktiske kompetanser som danner utgangspunkt for hans/hennes forforståelse. Hans-Georg Gadamer (2007) fremholder forforståelse som et nødvendig vilkår for at forståelse skal være mulig. Empirien som fremkommer om vold i skolen er filtrert gjennom min forforståelse av fenomenet. I utforming av problemstilling og valg av fokusområder har jeg, med utgangspunkt i min fortolkningsramme, foretatt kontinuerlige vurderinger og dermed lagt premissene for undersøkelsen. Bevisste refleksjoner rundt tolkning av teori og empiri har vært i fokus i prosessen. Mine verdier gjenspeiler mitt samfunnssyn og menneskesyn, og har gjort seg gjeldende i alle prosjektets faser. Jeg har gjennom hele prosessen forsøkt å være bevisst egen rolle som selektiv aktør og det faktum at data sjelden er nøytrale. Forståelse er betinget av konteksten eller situasjonen det oppfattes innenfor og er aldri en objektiv, kontrollerbar størrelse som eksisterer uavhengig av fortolkeren (Johannessen, et al., 2004). Min rolle som masterstudent i arbeidet med en masteroppgave har vært dette prosjektets kontekst. Som tidligere nevnt har all teorier og praktisk erfaring vært avgjørende for min tilnærming til teori og empiri for dette prosjektet. Kvale og Brinkmann (2009) poengterer at en kontekst som ytre sett omfatter like forhold kan oppleves forskjellig. Forskeren bringer egne erfaringer inn i forståelsen og bidrar dermed til å skape den konteksten noe forstås innenfor (Kvale, et al., 2009). Det stilles krav til redegjørelse for hvordan egne holdninger kan påvirke valg av tema, datakilder og avveining av tolkningsmuligheter (NESH, 2006). Jeg har

heretter til hensikt å gi en så presis som mulig beskrivelse av prosessen i dette masteroppgaveprosjektet, med forsett om å gjøre undersøkelsen transparent og etterprøvbar.

4.2 Design og metode

Den håndverksmessige siden av vitenskapelig virksomhet eller de verktøy som benyttes for innsamling av data, blir betegnet som forskningens metode. Metode er en systematisk måte å undersøke virkeligheten på (Dalland, 2007).

”Når en forsker velger et bestemt undersøkelsesopplegg, må det ikke være av bekvemmelighetshensyn, men fordi han på en overbevisende måte kan argumentere for at nettopp dette opplegget egner seg best til å belyse de problemstillinger som er satt opp” (Hjardemaal, 2002, p. 57).

Formålet med dette masteroppgaveprosjektet har ikke primært vært å identifisere kausale relasjoner som influerer på omfanget av vold mot lærere, men heller hatt som mål å bidra til at lærernes erfaringer kan komme til nytte når det gjelder skolens utfordringer med tanke på forebygging, håndtering og oppfølging av vold.

Med utgangspunkt i problemstillingen kunne jeg valgt både kvalitativ og kvantitativ datainnsamlingsmetode, eller kombinert disse to teknikkene. En kvantitativ tilnærming karakteriseres som ”framgangsmåter der forskeren først systematisk skaffer seg sammenlignbare opplysninger om flere undersøkelsesobjekter av et visst slag, så uttrykker disse opplysningene i form av tall, og til slutt foretar en analyse av mønsteret i dette tallmaterialet” (Hellevik, 2002, p. 13). Ved å anvende en slik metode kunne jeg avdekke omfang av det belyste fenomenet. Ved en kvantitativ tilnærming ”baserer forskeren seg på sin evne til å leve seg inn i og oppfatte et mønster i det mangfoldet av sanseinntrykk hun mottar, i stedet for å trekke ut et begrenset antall aspekter ved helheten” (Hellevik, 2002, p. 13). Om undersøkelsen derimot hadde basert seg på for eksempel intervju, kunne jeg oppnådd detaljert innsikt i noen få informanternes erfaringer med fenomenet. Ved å kombinere de to måtene kunne de kvalitative data belyst de numeriske resultatene, og tallene kunne sagt noe om utbredelsen av fenomenet i den kvalitative delen av undersøkelsen (Johannessen, et al., 2004). Johannessen, m.fl. (2004) peker på ulike delaktige faktorer angående metodevalg for undersøkelser i den aktuelle konteksten: ”For studenter som skal gjennomføre en undersøkelse, vil metodevalget være et resultat både av hva som er best egnet for å besvare problemformuleringen, og hva som er mulig å gjennomføre innenfor de fastsatte tidsrammer”

(p. 98). I lys av prosjektets rammer og problemstillinger, har jeg valgt å gjennomføre en kartleggingsundersøkelse. Kartlegging kan omfatte alt fra store surveys med en mengde respondenter til studier av enkelttilfeller. Denne undersøkelsens formål har vært å innhente forestillinger om fenomenet slik de opptrer nå, og kan av den grunn komme inn under betegnelsen survey: "if the intent is to study phenomena as they exist at one point in time"(Gall, Gall, & Borg, 2007, p. 299).

4.2.1 Survey

Survey betyr oversikt eller overblikk, og indikerer tverrsnittsundersøkelser hvor hensikten er å oppnå generell innsikt i enkelte problemområder. Datainnsamlingen kan foregå ved hjelp av spørreskjema og det blir ikke fremsatt kausale hypoteser (Befring, 2007; Holand, 2007a). Typiske surveys samler inn data i løpet av et bestemt tidspunkt hvor formålet er å beskrive tingenes tilstand, sammenligne situasjonen med gitte standarder, eller se på sammenhenger mellom ulike variabler (Kleven, 2002b; DeVaus, 2002). Befring (2007) fremholder surveymetodikken som særlig relevant for undersøkelser som dreier seg om "sosiale fakta, meninger og holdninger i store utvalg og populasjoner"(p. 43). Temaet for denne undersøkelsen: Vold i skolen rettet mot lærere, er omfattende og presiseringer var nødvendig. De ovennevnte motiv var i overensstemmelse med mine intensjoner om å undersøke utbredelse av fenomenet fra et lærerperspektiv, altså med bakgrunn i deres erfaringer. Informanternes vurderinger og vektlegging av adekvate tiltak for forebygging og håndtering av vold og hvordan oppfølging av forulempede lærere best kan ivaretas har også vært fokusområder. I tråd med Nygrens (2004) teori om handlingskompetanse har jeg hatt til hensikt å innhente generelle kunnskaper om de problemområdene som inngår. I den grad jeg får forståelse av problemområdet vil det være mine egne hypoteser på bakgrunn av de svarene undersøkelsen gir. Om formålet var å få dypere innsikt og forståelse ville en kvalitativ tilnærming vært mer hensiktsmessig.

Surveys kan være både eksplorerende, hvor forhold og mønstre blir gransket, og deskriptive ved å presentere innkomne data i forhold til interessante variabler i undersøkelsen (DeVaus, 2002). Befring (2007) beskriver empirisk-kvantitative opplegg med termen *ex-post-facto-design*. Slik gis det uttrykk for at det som etterspørres allerede har hendt når registreringen finner sted og at hendelser, tanker og holdninger allerede hører fortiden til. Min undersøkelse kan beskrives som empirisk-deskriptiv, fordi formålet har vært – så presist som mulig - å

beskrive slike eksisterende forhold (Gall, et al., 2007; Kleven, 2002a). De avsluttende kommentarene er av den grunn i all hovedsak basert på mine funn, men vil også inneholde egne vurderinger fordi det ofte er uklare grenser mellom beskrivelse og vurdering av et fenomen (Hjardemaal, 2002).

Om man skal kunne trekke generelle konklusjoner, vil det være behov for data og informasjon fra et representativt utvalg. Dette handler om å skape empirisk grunnlag for representativitet gjennom utvalgsmetoder. Tilnærmingen stiller videre krav til ulike statistiske teknikker som kan være til hjelp i bearbeidings-, strukturings- og tolkingsprosessen, og for å avdekke vesentlige kjennetegn ved resultatene. Ved bruk av kvantitative metoder er det lagt til rette for ”å tydeliggjøre det systematiske, representative og typiske, framfor det tilfeldige, unike og ekstreme”(Befring, 2007, p. 44). I denne undersøkelsen ble spørsmålene rettet til alle lærerne på barnetrinnet i min hjemkommune. Målsettingen var dermed å innhente data fra et representativt utvalg ”som kan framstå som populasjonen i miniatyr” (Befring, 2007, p. 94). I avsnitt 4.3 redegjøres utvalgsprosedyre og endelig utvalg.

Surveys beheftes med både positive og negative aspekt. Fordeler er blant annet mulighetene til å samle inn data på en effektiv måte ”The cost of sampling respondents ... is lower, and the time required to collect data is less” (Gall, Gall, & Borg, 2007, p. 228). Innhentede opplysninger kan standardiseres ved at samme måleinstrument og samme spørsmål blir stilt til alle deltakere i undersøkelsen. I tillegg kan data som samles inn gi muligheter til å generalisere resultatene og påvise eventuelle sammenhenger i materialet. Det må også nevnes at materialet som blir presentert i en slik studie ikke er belagt med kontekstuelle faktorer (Hellevik, 2002). Kritikken mot survey retter seg i første rekke mot datareduksjon, altså avgjørelser om hvilke aspekt som blir fremhevet i studien og hvilke man utelater. Kritikken kan ”rettast mot alle ledd i reduksjonen, utvalg av tema, problemstillinger, datastrategi, analyse og publisering” (Befring, 2007, p. 44). Disse aspektene blir behandlet i avsnitt 4.8, Kritiske betraktninger rundt egen forskning.

4.2.2 Spørreskjema

Mange begrep i samfunnsvitenskapene kan være vanskelig å avgrense i et spørreskjema. Min hensikt har vært å avdekke utbredelsen av vold og trusler om vold mot lærere i grunnskolens barnetrinn i min hjemkommune. Deretter ønsket jeg å få kjennskap til lærernes vurderinger om årsaker til at truende situasjoner kan oppstå. For å effektivere nasjonale standarder for et

trygt arbeidsmiljø fordres omhyggelig arbeid med tanke på arbeidsplassens helse, miljø og sikkerhet. Jeg ønsket av den grunn å få innsikt i hvordan lærerne opplever slikt arbeid på sin arbeidsplass og deres betraktninger på hvordan voldelige situasjoner i skolen kan forebygges, håndteres og følges opp.

Innenfor rammen av surveydesign er metodiske tilnærminger som regel intervjuer eller spørreundersøkelser (Gall, et al., 2007). I intervju foregår informasjonsutvekslingen muntlig, mens det i spørreundersøkelser distribueres spørreskjema til informanter for individuell besvarelse. Det er mest vanlig å anvende intervju i kvalitative studier og spørreundersøkelse brukes oftest til å innhente kvantitative data (Kleven, 2002b). Med bakgrunn i mitt ønske om å få et bredest mulig grunnlag for å beskrive de ulike aspektene, ble data samlet inn ved hjelp av spørreskjema, som metodisk sett kan betraktes som "eit kollektivt intervju" (Befring, 2007, p. 129). Gustav Haraldsen (1999) bemerker at en slik tilnærming gir anledning til å innhente data fra mange respondenter på relativt kort tid. Samtidig som det gir muligheter til å undersøke variasjoner og eventuelle sammenhenger og/eller variasjoner mellom ulike fenomener i en avgrenset tidsperiode. Spørsmålene i et spørreskjema kan konstrueres enten som åpne eller lukkede. Åpne spørsmål kan være relativt enkle å formulere, men kan vise seg å føre til vanskeligheter når svar skal sammenliknes fordi de vanskelig lar seg sammenliknes og kategoriseres. Utarbeidelsen av lukkede spørsmål kan by på utfordringer med tanke på at svaralternativene bør representere tilstrekkelig bredde, slik at informantene kan finne alternativ som passer den enkelte (Haraldsen, 1999).

Drøfting av empiri, generalisering og produsering av statistikk er avhengig av entydige spørsmål og at disse er besvart ut fra en kollektiv forståelse (Haraldsen, 1999). Befring (2007) poengterer at "spørsmåla bør vere relevante for informantane, ... formuleringane må vere korte og presise, og svaralternative klare og eintydige" (p. 130). Strukturen i et spørreskjema hvor standardiserte spørsmål stilles i samme rekkefølge og på samme måte til alle respondentene gir meg muligheter til å gruppere utvalget og sammenlikne respondentenes svar ved hjelp av statistiske analyser. En nærmere redegjørelse for utformingen av spørreskjemaet foretas i avsnitt 4.2.3.

Som nevnt kan spørreskjemaet inneholde åpne eller lukkede spørsmål. Begge registreringsmåter har både fordeler og ulemper. Åpne spørsmål kan gi forskeren innsikt i om informanten har tolket spørsmålet etter hensikten. Informanten blir heller ikke påvirket av forskeren til å gi bestemte svar (Hellevik, 2002). Ved å benytte lukkede svaralternativer kan et

(for informanten) uklart spørsmål, oppklares via svaralternativene, og muliggjøre besvarelser i tråd med forskerens intensjoner. Lukkede svaralternativ gjør koding og registrering av svar enklere, enn om informantene formulerer svar selv. I tillegg gir det muligheter til å sammenligne de ulike informantenes svar (Holand, 2007a). Fra informantenes side kreves større motivasjon å besvare åpne spørsmål, mens lukkede spørsmål på den annen side presser respondenten til å tenke i en bestemt retning, noe som kan gi forskeren et skjevt inntrykk av fenomenet som undersøkes (Larsen, 2007). En åpenbar svakhet ved spørreskjemametoden er at nyanser i holdninger kan forspilles om bare lukkede spørsmål og faste svaralternativ benyttes. Da favner man heller ikke ulike omstendigheter som kan ha innvirkning på informantenes forståelse av spørsmålene. I praksis vil det av den grunn være en fordel å kombinere åpne og lukkede spørsmål. Slik kan de to spørsmålstypenes fordeler og ulemper avbalanseres. Informantene i denne undersøkelsen ble hovedsakelig presentert for lukkede spørsmål med flere svaralternativ. Det ble i tillegg gitt muligheter til å kaste lys over disse. Informantene kunne dermed legge til forklaringer, utdypninger og egne begrunnelser. Dette vil kunne gi forskeren klargjørende informasjon og eventuelt rydde opp i misforståelser (Larsen, 2007).

Antall spørsmål, samt i hvilken rekkefølge disse fremkommer, er andre aspekt man må ta hensyn til i utformingen av spørreskjema. Rekkefølgen på spørsmålene bør vurderes slik at de ”inngir tillit – ikke mistanke – og vekker og opprettholder interessen hos respondentene for å svare på dem” (Holand, 2007a, p. 142). Haraldsen (1999) fremhever den visuelle utformingen. Spørreskjemaet må utformes på en slik måte at det motiverer informanten og leder ham gjennom skjemaet på en effektiv måte. Denne undersøkelsen har funnet sted ved hjelp av internettportalen Fronter. Layout var derfor betinget av de mulighetene Fronter gir. I avsnitt 4.4, utredes Fronter som redskap for datainnsamling.

Informantenes svarmotivasjon kan avhenge av tiden det tar å fylle ut spørreskjemaet (DeVaus 2002). Dette er vesentlig å ta hensyn til for denne undersøkelsen. Læreres arbeidsdager er i stor grad bundet til undervisning og møter, og vil sannsynlig påvirke deres motivasjon for å delta i undersøkelsen om spørreskjemaet var for omfattende. Spørreskjemaet ble utformet slik at det ikke skulle oppleves for arbeidskrevende. I følgebrev (vedlegg 4) ble det antydnet hvor lang tid besvarelsen vill ta.

Spørreskjemametoden gir ingen kontrollmulighet for hvem som faktisk besvarer. Det kan være en risiko for at bare de som interesserer seg for emnet eller for undersøkelser generelt,

svarer (Haraldsen, 1999). Både innsamlingsopplegg og utforming av spørsmål og svaralternativer kan ha betydning for svarprosent og derigjennom for svarkvaliteten for denne undersøkelsen.

4.2.3 Spørreskjemaets oppbygning

Bakgrunn for spørsmålenes plassering var min forforståelse om at forebygging av vold har tre nivåer: 1) Unngå at episoder med vold og trusler oppstår 2) håndtering av konflikter når de inntreffer og 3) oppfølging når skaden har skjedd, og forebygging av skadevirkninger hos de som er rammet. Spørsmål ble utarbeidet med bakgrunn i andre undersøkelser om samme fenomen (Dinkes, et al., 2009; Eidset, 2005; Møller Christiansen & Larsen, 2007; Svalund, 2009). De to norske undersøkelsene dannet basis for enkelte formuleringer og utvikling av items. Min forforståelse av skolekulturen, betydningen av HMS-arbeidet for det psykososiale arbeidsmiljøet, Pär Nygrens (2004) teori om handlingskompetanse og Løvsstadskolens (2008) kursmateriell har også vært sentrale kilder for utvikling av enkelte spørsmål. Mitt anliggende for denne undersøkelsen har ikke vært å trekke lærernes kompetanse i tvil, men å innhente deres vurderinger av hva det kan være formålstjenelig å legge vekt på for å forhindre eller reduserte vold i skolen, og derigjennom ivareta arbeidsplassens psykososiale arbeidsmiljø på best mulig måte. For å unngå at informantene fikk følelsen av at deres kompetanse ble kritisert, og at informasjon skulle fremkomme på bekostning av deres selvfølelse, ble enkelte spørsmål utformet hypotetiske. Disse spørsmålene ble innledet med: ”Hva mener du ...”? ”Hvilke andre ... tror du”? ”I hvilken grad tror du ...”? Slike formuleringer kan appellere til informantenes subjektive vurdering til tross for faste svaralternativ.

Spørreskjemaet inneholder 37 spørsmål, hvorav det sju ga muligheter til å markere flere svaralternativ. Fire spørsmål inneholder utsagn informantene skulle ta stilling til. De skulle krysse av sine vurderinger fra ”i svært stor grad” til ”i svært liten grad”. Fire svarkategorier er valgt for å unngå såkalte ”på midten” svar. Antall svarkategorier er omdiskutert i forskningsmiljøene, og valget av fire kategorier utelater en nøytral kategori. Enkelte informanter kan av den grunn ha utelatt å svare. Svarkategoriene gjorde imidlertid den etterfølgende systematiseringen enkel fordi jeg kunne unngå å ta stilling til svar som var vanskelig å kategorisere i enten den ene eller andre retningen. På den annen side ble informantene på denne måten presset til å avgi svar som ikke gir muligheter for nyanserte betraktninger (Kleven, 2002b). Dette kan svekke undersøkelsens reliabilitet. Åtte spørsmål

inneholder av den grunn muligheter til utdyping, forklaring og begrunnelser av svaret. Kleven (2002b) påpeker at når en forsker spør sine informanter om hva de mener, bør han bestrebe seg på å få innsikt i deres meninger uten å påvirke i noen retninger. Spørreskjemaet foreligger i sin helhet som vedlegg 5.

Med utgangspunkt i oppgavens problemstilling ble informantene innledningsvis bedt om å oppgi kjønn, alder, ansiennitet ved nåværende arbeidssted, total erfaring i skolen, stillingstørrelse, og hvor de har hovedvekten av sin arbeidstid. Skolestørrelse (totalt antall elever) og lærertetthet er også tatt med som demografiske variabler. Holand nevner (2007a) at det er vanlig å innlede med demografiske spørsmål. Spørsmål knyttet til undersøkelsens formål kan alternativt plasseres innledningsvis. Demografiske spørsmål kommer da til slutt.

Spørsmålene om vold og trusler kan oppleves som sensitive. Av den grunn er disse plassert etter de innledende spørsmålene, for at tretthetseffekten ikke skal påvirke svarfordelingen. Larsen (2007) fremhever at sensitive spørsmål bør plasseres midt i spørreskjemaet om dette ikke inneholder for mange spørsmål. Om så er tilfelle bør sensitive spørsmål spres. Informantene blir spurt om de har vært utsatt for trusler om vold, og situasjoner hvor de har blitt forulempet av fysisk vold i løpet av de siste tolv månedene. Det etterspørres egne erfaringer, og om de kjenner til forulempede kolleger. Utdanningsforbundets undersøkelse (2005) påviste at 57 prosent hadde grepet inn i truende situasjoner eller voldsepisoder de seneste fem årene. Det å oppleve at andre blir utsatt for vold kan være psykisk belastende og en kilde til utrygghet. Informantene blir av den grunn spurt om de har grepet inn i voldelige situasjoner mellom elever og/eller mellom kolleger og elever i løpet av de siste tolv månedene.

Spørsmål som omhandler arbeidsplassens psykososiale arbeidsmiljø ble utformet med bakgrunn i Arbeidsmiljølovens bestemmelser og veiledninger og forordninger for formålet (Arbeidstilsynet, 2009; KS, 2003; Trivsel i Ringeriksskolen," 2006). En del av spørsmålene ble utformet som filterspørsmål, for eksempel "ja, eventuelt nei – hvis ja/nei ..."? Slike spørsmål ga muligheter for å dele informantene i grupper, for eksempel lærere som kjenner til handlingsplaner og retningslinjer og de som ikke kjenner til at slike foreligger på deres arbeidsplass. Svarkategorien "vet ikke" finnes for enkelte spørsmål, der dette er et reelt svaralternativ. Kategorien "vet ikke" bør være med hvis en stiller spørsmål om folks meninger, og kunne også ført til upålitelige svar om informantene ikke kjenner til det etterspurte (Larsen, 2007). For å klargjøre mine hensikter med de ulike spørsmålene, ble de

gruppert under ulike overskrifter med en kort beskrivelse og definisjon av de ulike begrepene. Under behandling av datamaterialet ble jeg klar over at en del spørsmål og svaralternativ skulle vært tydeligere merket, fordi anvisninger ikke alltid var fulgt.

Under vises eksempel på et av spørsmålene hvor informantene skulle ta stilling til ulike utsagn og markere i hvilken grad disse samstemmer med deres oppfatninger.

Årsaker til vold eller trusler om vold

Ulike faktorer kan føre til at voldsepisoder oppstår. Disse bør synliggjøres, utredes og analyseres for å komme fram til mulige løsninger. Løsninger kreves ofte på flere nivåer.

Spørsmål 22. Hva mener du kan være mulig utløsende årsak til at du eller dine kolleger kan oppleve å bli utsatt for vold og trusler? Ta stilling til utsagnene om årsaker:

	Svar: I svært stor grad I stor grad I liten grad I svært liten grad			
Spørsmål:				
Ingen konsekvenser	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Mistrivsel i jobbsituasjon	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Utrygghet på jobben	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Utrygghet på fritiden	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Psykiske plager	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Fysiske plager	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ønske om å slutte i jobben	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Spørsmål 23. Hvilke andre årsaker enn de som er nevnt ovenfor tror du kan være årsak til at du eller dine kolleger kan oppleve å bli utsatt for vold og trusler av elever ved skolen?

(beskriv)

4.2.4 Utprøving av spørreskjema

Før utsending av spørreskjemaene ble en håndfull lærere i målgruppen for mitt utvalg, forespurt om kvalitetssikring av disse. Ved å få personer tilsvarende informantene i utvalget til å teste spørsmålene, kunne disse og svaralternativene eventuelt justeres slik at de i størst mulig grad kunne besvares i overensstemmelse med mine intensjoner (Kleven, 2002b). Etter utprøving ble enkelte formuleringer og presiseringer redigert etter anmerkninger og kommentarer fra testpersonene. Pilotundersøkelsen ble gjennomført med spørreskjemaene i

papirutgave, da den ikke var ferdig utarbeidet i Fronter på det tidspunktet. Det kan ha ført til at ulemper med Fronter som distribusjonskanal ikke ble oppdaget og justert.

4.3 Utvalg

For å kunne si noe sikkert om en gruppes meninger om et tema bør man ideelt sett henvende seg til hele populasjonen. Det vil imidlertid innebære at man må stille spørsmål til store grupper, som i de fleste tilfeller er nærmest umulig. Man må av den grunn finne frem til et utvalg av den aktuelle populasjonen. Temaet for undersøkelsen legger føringer for hvem som kan være aktuelle informanter, og disse velges ut etter bestemte kriterier for å sikre et hensiktsmessig utvalg. Lund (2002) beskriver dette som en skjønnsmessig utvelging av informanter. For at man skal kunne trekke slutninger og generalisere fra utvalget til populasjonen, må flere kriterier oppfylles. Utvalget må være representativt og tilstrekkelig stort slik at sannsynligheten for eventuelle funn ikke skyldes målefeil eller tilfeldigheter. Utvalget bør representere faktiske egenskaper ved populasjonen (Gall, et al., 2007).

I tråd med betraktningene over, ønsket jeg å kartlegge vold mot lærere i grunnskolens barnetrinn. Valget falt på et geografisk og utdanningsmessig utvalgs Kriterium. Informantene i undersøkelsen er pedagogisk utdannet personale ansatt i undervisningsstillinger og administrasjon ved skoler med barnetrinn i min hjemkommune. Et slikt utvalg kan gi vel så gode data som et tilfeldig trukket utvalg, men kan gjøre det vanskeligere å generalisere med resultatene som grunnlag fordi utvalgsprosedyren ikke kan sikre et tilfeldig utvalg av populasjonen (Grenness, 2004). Lærere, rektorer og undervisningsinspektører ved 13 skoler mottok invitasjon. Tre av skolene er kombinerte (barne- og ungdomstrinn), og 10 er rene barneskoler (1. – 7. trinn). Dette kunne gi meg tilgang til opplysninger med ulike innfallsvinkler når det gjelder voldsproblematikk, når det gjelder utbredelse og synspunkter på forebygging, håndtering og oppfølging av slike hendelser.

For å kunne foreta statistiske analyser tilrår Hellevik (2002) størrelsen på utvalget til å være minimum 30, og om gruppesammenlikninger skal foretas må det minimum være 30 i hver gruppe. Dette har sammenheng med målefeil som lett kan oppstå i statistiske analyser og som kan få store konsekvenser for små utvalg (Larsen, 2007). Utgangspunkt for utvalget i denne undersøkelsen har vært tallmateriale hentet fra Grunnskolens Informasjonssystem (GSI) (2010) hvor det fremkommer en mulig utvalgsstørrelse på 220 personer. Telefonisk kontakt

med rektorene ved de aktuelle skolene justerte antallet til 186. Årsakene til avvik mellom tall fra GSI og antall oppgitt av skolenes ledelse er ikke kjent av undertegnede, men kan tenkes å ha sammenheng med eventuelle permisjoner eller lærere som av andre grunner ikke er i arbeid når invitasjonen ble sendt. Slike omstendigheter kan ha ført til skjevheter i utvalget. Betraktninger rundt blant annet disse aspektene drøftes under overskriftene 4.3.1, Frafall og endelig utvalg, og 4.4, Fronter – et redskap for datainnsamling.

4.3.1 Frafall og endelig utvalg

I all survey må det påregnes frafall (Johannessen, et al., 2004). Det fremholdes at en svarprosent på mellom 60 og 70 prosent regnes som tilfredsstillende. Er frafallet større enn ca. 50 prosent aksepteres ikke utvalget lenger som representativt for populasjonen (Holand, 2007a). Ulike årsaker kan påvirke svarprosenten ved bruk av spørreskjema som metode. Disse kan være foranlediget både av innsamlingsopplegg og egenskaper ved selve spørreskjemaet. Holand (2007a) nevner blant annet teknikker for rekruttering, administrasjon av skjema, sikkerhetsrutiner og kontaktform som betydningsfulle faktorer i forbindelse med innsamlingsopplegg. Undersøkelsens endelige utvalg kan kalles et klyngeutvalg (Holand, 2007b). Holand peker på at et klyngeutvalg kan representere en reduksjon i utvalgets presisjon. Både homogeniteten i utvalget og klyngestørrelsen kan være usikker.

Frafallet i en undersøkelse er informanter som forspilles fordi de av ulike grunner ikke deltar i undersøkelsen. Enkelte informanter kan også unnlate å svare på ett eller flere spørsmål. Det er da snakk om internt frafall eller frafall av variabler. Dette kan føre til at disse ikke kan tolkes (Haraldsen, 1999). Hovedhensikten for denne undersøkelsen har ikke vært å generere kunnskap med gyldighet for en større populasjon og/eller tid. Av den grunn tillegges ikke det eksterne frafallet stor vekt for andre hensikter enn egne refleksjoner om forskningskvaliteten for undersøkelsen.

Eksternt frafall i denne undersøkelsen er 55 prosent, det vil si at denne prosentandelen ikke har besvart spørreskjemaet. Dette kan medføre usikkerhet om datamaterialets kvalitet. Skjevheter kombinert med en begrenset utvalgsstørrelse kan være trusler mot undersøkelsens statistiske validitet (Lund, 2002). Et så stort frafall som 55 prosent er ikke akseptabelt for resultatenes generaliseringsmuligheter. Det kan være grunn til å nevne ulike årsaker som kan ligge til grunn for det eksterne frafallet. Manglende interesse for tema, tidspress, eller at forulempede lærere ikke ønsker å tilkjenne dette til tross for undersøkelsens anonymitet,

kan være aktuelle faktorer som har ført til frafallet. Interessante refleksjoner vil kunne omhandle kjennetegn ved de lærerne som *ikke* har besvart spørreskjemaet. Om disse utgjør en gruppe med spesifikke fellestrekk vil det kunne påvirke undersøkelsens kvalitet. Eksisterer det en overrepresentasjon av voldsutsatte lærere i det endelige utvalget, vil resultatet vanskelig kunne anses som representativt for omfanget av vold og trusler mot lærere i kommunens skoler. På den annen side kan det være sannsynlig at også forulempede lærere har unnlatt å svare. I den grad dette er tilfelle kan slike forhold ha ført til en underrepresentasjon med tilsvarende ugyldige resultat. Undersøkelsen gir forhåpentligvis en korrekt og valid gjengivelse av den aktuelle tilstanden når det gjelder voldsproblematikken i det endelige utvalget, og formålet med undersøkelsen må i så måte sies å være realisert. Usikkerheten omkring mulig utvalgsskjevhet og utvalgsstørrelse vil bli nærmere belyst i kapittel 4.6, Forskningskvalitet.

Undersøkelsen ble, uavhengig av antall invitasjoner, besvart av 84 personer. Informantenes opplysninger om elevmassen ved den skolen de er ansatt gir meg grunn til å anta at ansatte ved alle kommunens skoler er representert i undersøkelsen. Det betyr at informantutvalget fordeler seg på rene barneskoler og kombinerte skoler. Enkelte skoler er fådelte hvor to eller flere årstrinn undervises sammen, mens de fleste er fulldelte med minst to paralleller for hvert årstrinn (*Skolestruktur i Ringerike kommune*, 2008). Nærmere beskrivelse av utvalget finnes innledningsvis i resultatkapitlet.

4.4 Fronter – redskap for datainnsamling

Fronter er en internettportal hvor skoleledelse, lærere, elever og foreldre kan utveksle informasjon. Jeg arbeider selv som lærer ved en av kommunens skoler, og har på lik linje med de andre lærerne tilgang til Fronter som er opprettholdt også under utdanningspermisjon i forbindelse med masterstudiet. Jeg vurderte Fronter til å være egnet som distribusjonskanal etter å ha valgt spørreskjemametode for datainnsamling. Først og fremst ville kravet om anonymitet for deltakerne ivaretas. I tillegg kunne undersøkelsen gjennomføres elektronisk og effektivt. Benevnelsen CAWI (Computer Aided Web Interviewing) anvendes når elektroniske spørreskjemaer sendes, returneres og ”registreres og analyseres i en database eller dataene kan overføres til et statistikkprogram”(Johannessen, 2007, p. 34).

Avtaler med kommunalsjef for oppvekst og kultur, spesialrådgiver for oppvekstetaten og kommunens pedagogiske IKT-veileder/webmaster om tillatelse til, og råd om, å gjennomføre en undersøkelse blant kommunens lærere ble innhentet (vedlegg 1, 2 og 3). Deretter tok jeg kontakt med rektorene ved de aktuelle skolene da en personlig forespørsel kan fungere som døråpner og skape interesse for undersøkelsen (Kleven, 2002b). Alle rektorene var imøtekomende og positive til undersøkelsen, og sa seg villige til å videreformidle informasjon til lærerne og oppfordre til deltakelse. Rektorene betraktet Fronter som velegnet for gjennomføring, både med hensyn til at det er et effektivt og økonomisk besparende redskap for innhenting av data, og med tanke på at lærerne kunne svare uten å forholde seg til annet enn sin pc. Jeg forhørte meg eksplisitt om skolene hadde ønske om å motta spørreskjemaet i papirutgave. Alle svarte benektende på dette.

Spørreskjemaet måtte konstrueres som en ”prøve” i Fronter. Dette viste seg å medføre noen hindringer for utformingen av enkelte spørsmål. Eksempelvis var det ikke mulig å kombinere lukkede og åpne spørsmål, som kunne oppveid ”ulempene ved de to spørsmålstypene” (Larsen, 2007). Muligheter for utdypning og eventuelle kommentarer ble derfor formulert som åpne spørsmål etter de lukkede. Antall spørsmål ble av den grunn langt flere enn planlagt. På neste side følger eksempel på hvordan spørsmål ble formulert:

Fysisk vold

Med fysisk vold menes slag (også med gjenstander), spark, dytting, lugging eller andre fysiske angrep på din person.

Spørsmål 15: I hvilke situasjoner har du opplevd fysisk vold rettet mot deg av elever ved skolen de siste 12 mnd

(flere kryss mulig)

- ☐ Ikke opplevd
- ☐ Undervisning
- ☐ Friminutt
- ☐ På tur

Spørsmål 16: Har du opplevd fysisk vold rettet mot deg av elever i andre situasjoner de siste 12 mnd enn de som er nevnt ovenfor?

(beskriv)

Grundige vurderinger av de enkelte spørsmål versus spørreskjemaets omfang ble foretatt før slutføring, og undersøkelsen ble gjort tilgjengelig for informantene. Pilotundersøkelsen

avdekket ikke problemer angående spørreskjemaets lengde eller spørsmålsformuleringer. De opprinnelige spørsmål ble opprettholdt av hensyn til studiens formål og tolkningsmuligheter av resultat opp mot problemstillingene. I ettertid ble jeg imidlertid oppmerksom på at enkelte spørsmål kunne vært utelatt fordi en del svar ikke var nødvendige for å belyse problemstillingene. Spørreskjemaet kunne dermed blitt noe mindre omfattende.

Etter avtale med IKT-veileder ble spørreundersøkelsen gjort tilgjengelig for informantene på Fronter i fire uker. Det ble opprettet et eget område hvor jeg fikk eksklusiv tilgang til besvarelsene. Både før undersøkelsen tok til og samtidig med at den ble åpnet, ble det lagt ut melding i Fronters beskjedfelt inneholdende undersøkelsens formål, ansvarlig utgiver, målgruppen for undersøkelsen og en link for direkte tilgang til spørreskjemaet. Meldingene i beskjedfeltet kunne imidlertid leses av alle lærerne i kommunen og var uinteressante for mange. Av den grunn ble det vedlagt et følgebrev med fylligere opplysninger om hensikten med undersøkelsen, frivillighet med hensyn til deltakelse, forsikringer om anonymitet for deltakerne, frist for besvarelse, mitt telefonnummer og e-postadresse. Følgebrevet finnes her som vedlegg 4. I Fronter kan tilgangen til de ulike områdene reguleres av webansvarlig. I dette tilfellet ble spørreskjemaet gjort tilgjengelig kun for det aktuelle utvalget: Rektorer, inspektører og lærere på barnetrinnet. Under etablering av spørreskjemaet, ble det lagt inn restriksjoner for gjennomføringen slik at det ikke var mulig å besvare undersøkelsen gjentatte ganger. I løpet av perioden kunne jeg observere antall besvarelser, tidspunkt for den enkelte informants besvarelser, og samtidig registrere innkomne svar. Etter hvert som svar kom inn ble disse, som nevnt ovenfor, registrert i en opprettet kodebok i SPSS (behandles i neste avsnitt), og markert som ”rettet” i Fronter.

4.5 Bearbeiding og analyse av data

Undersøkelsens problemstillinger la i første omgang føringer for design og metode og senere for den statistiske analysen. Formålet var å kartlegge omfanget av vold mot lærere, deres vektlegging av mulige årsaker til fenomenet og tiltak for forebygging, håndtering og oppfølging med grunnlag i Arbeidsmiljølovens bestemmelser om HMS-arbeid (Arbeidsdepartementet, 2005), og Nygrens (2004) teori om handlingskompetanse. Problemstillingen for denne undersøkelsen har ikke et produksjonsaspekt. Det foreligger dermed ikke grunnlag for å foreta kausale slutninger.

Innkomne data kan ikke bare gjengis, de må analyseres og tolkes i en relevant teoretisk eller empirisk referanseramme (Gall, et al., 2007a). Analyse, tolkning og rapportering kan skilles fra hverandre, men vil ofte være parallelle prosesser (Johannessen, 2007). Bearbeiding og analyse karakteriserer prosessen hvor forskeren forsøker å systematisere data slik at de blir tilgjengelige og forskbare. Tolkning refererer til de begrunnede vurderinger av funn i forhold til problemstillingen. I tolkingsprosessen betraktes undersøkelsens resultater i en større sammenheng ved hjelp av relevant teori og tidligere forskning på området (Hellevik, 2002). Koding, behandling og analysing av data er gjort i dataprogrammet Statistical Package for the Sosial Sciences (SPSS 16). SPSS anses velegnet for presentasjon og analyse av blant annet samfunnsfaglige data (Johannessen, 2007). Analyser er foretatt med utgangspunkt i temaene som belyses for å svare på problemstillingen. Det forholdsvis lave antallet informanter $n=84$ (svarprosent på 45) satte begrensninger for hvilke analyser det hadde hensikt å utføre. Missing forekommer der enkelte informanter har unnlatt eller glemt å svare på ett eller flere spørsmål. De ubesvarte spørsmålene er registrert som "user missing value" under koding av spørreskjemaet, og verdien 0 er lagt inn. Missing blir automatisk utelukket fra statistiske beregninger.

Deskriptiv og analytisk statistikk er anvendt ut fra målenivå (Møller Sørensen, 2007). Variablene i denne undersøkelsen er i hovedsak på nominal og ordinal nivå. Univariat analyse betraktes som formålstjenlig analysemetode av variabler på disse nivåene fordi det muliggjør presentasjon av hvordan enhetene fordeler seg på de enkelte variabler (Johannessen, et al., 2004). Bivariate korrelasjonsanalyser, krysstabeller og χ^2 er foretatt for å beregne og studere eventuelle sammenhenger mellom variabler (Vaus, 2002). Hellevik (2002) påpeker at sterke korrelasjoner ikke nødvendigvis er samfunnsmessige eller faglig interessante. Denne kartleggingsstudien har få informanter og er avhengig av sterke korrelasjoner for at resultatene kan betraktes som signifikante. Det kan av den grunn være interessant å se på svakere sammenhenger selv om de ikke er signifikante. Empiriske funn i denne studien blir i hovedsak presentert ved hjelp av tabeller, figurer og beskrivelser av frekvenser. Signifikante korrelasjoner og styrken på sammenfallene blir ikke presentert i resultatkapitlet på grunn av det lave antall informanter, men finnes vedlagt i vedlegg 6.

På grunn av oppgavens omfang er noe av den innhentede informasjonen utelatt i presentasjon og drøfting. Dette dreier seg i første rekke om tilleggsinformasjon som ikke har vært relevant og nødvendig for å besvare prosjektets problemstillinger. Funn som dreier seg om

konsekvenser av vold og trusler er imidlertid utelatt fordi det under registrering og behandling av data, viste seg at spørsmålet er lite konsist formulert, slik at intensjonen om at bare de lærerne som har vært utsatt for vold og trusler skulle besvare dette. Spørsmålet viste seg i varierende grad å ha blitt besvart både av forulempede og ikke forulempede lærere. Funnene er av den grunn ikke pålitelige og er dermed utelatt fra statistisk analyse. Når datafilen var ferdig og de første analysene var foretatt, oppsto behov for å endre og lage nye variabler (Johannessen, 2007). Nærmere presiseringer av datareduksjon følger heretter for å gjøre analysen etterprøvable.

Informantene i undersøkelsen arbeider ved skoler med varierende elevmasse. Det har sammenheng med at fire skoler underviser flere årstrinn i samme gruppe (fådelte skoler), mens ni har minst én klasse/gruppe pr. årstrinn (fulldelte). Skolestørrelsen er her inndelt i tre kategorier etter elevmasse. I spørreskjemaet var fire grupper konstruert for avkrysning, henholdsvis 1-99, 100-199, 200-299 og 300 eller flere elever. Det viste seg imidlertid at få informanter var ansatt ved skoler med 100-199 elever. To av gruppene ble derfor slått sammen og betegnelsene liten, middels og stor skole ble opprettet. Liten skole blir brukt hvor elevmassen er under 100. Mellom 100 og 299 elever kjennetegner de middels store, mens store skoler har 300 eller flere elever. Inndelingen er foretatt i tråd med bakgrunnsrapport til OECD (Lyng & Blichfeldt, 2003). De samme betegnelsene blir senere brukt som bakgrunnsvariabler i analyser og kommentarer. Fire av skolene er kombinert barne- og ungdomsskole med mellom 65 og 350 elever, hvor en av disse faller innunder gruppen liten skole, to er middels store skoler og en betegnes som stor skole. Sju fulldelte barneskoler har elevmasse mellom 190 og 320, og bare en av de rene barneskolene er en stor skole med 300 eller flere elever. Tre fådelte barneskoler har mellom 58 og 73 elever, og alle disse karakteriseres her som små skoler (*Skolestruktur i Ringerike kommune*, 2008).

Informantene fordelte seg på undervisningsstillinger henholdsvis på mellomtrinnet og småskoletrinnet, eller ansatt i administrasjon. Disse grupperingene ble derfor opprettet. Noen få informanter hadde administrativt ansvar. Hovedvekten av deres stilling var imidlertid tillagt undervisning, og de ble av den grunn plassert i den respektive gruppen som samsvarte med hvor de hadde hovedvekten av sin arbeidstid.

Det ble også foretatt grupperinger etter informantenes alder og erfaring fra læreryrket. De ulike aldersgruppene ble opprettet for å muliggjøre sammenligninger med resultater fra blant annet Utdanningsforbundets (2005) undersøkelse med hensyn til omfanget av vold og trusler

mot lærere. Grupperingene kunne også være egnet for å avdekke eventuelle variasjoner mellom henholdsvis de yngste og de eldste lærerne, og mellom nyutdannede og erfarne. Nasjonal statistikk viser at mange innleder sin utdanning på høghskolenivå etter fylte 30 år. Av den grunn har ikke erfaring fra yrket nødvendigvis sammenheng med alder (Guthu, Bekkevold, & Gravdahl, 2009). Nyutdannede informanter betegner de som har vært i yrket 5 år eller kortere, erfarne har mellom 6 og 25 års erfaring og svært erfarene har vært lærer i 25 år eller lengre. Jeg anså det som spesielt interessant å avdekke eventuelle variasjoner mellom lærere som er i starten og dem som er i ferd med å avslutte sin yrkeskarriere som lærer.

Kategoriske variabler, for eksempel i form av markeringer av ”nei”, ”ja, en gang”, ”ja, flere ganger (2-4) og ”ja, mange ganger (5 eller flere),” ble endret til dikotomiene ”nei” og ”ja” for å kunne beregne andelen informanter som eksempelvis har vært utsatt for trusler om vold og de som ikke har opplevd dette.

For å analysere og presentere informantenes vurderinger av mulige årsaker til at lærere blir utsatt for vold, tiltak for forebygging, håndtering og oppfølging, ble ”i svært stor grad” og ”i stor grad” slått sammen og fremstilt som en kategori. Innkomne svar i kategoriene ”i liten grad” og ”i svært liten grad” blir tilsvarende ikke presentert. Innkomne svar for disse spørsmålene er imidlertid befestet med interne frafall. Frafallet varierer mellom spørsmålene og mellom de ulike utsagnene. En del resultater er derfor usikre, men er allikevel presentert fordi jeg vurderte informantenes markeringer av utsagnet de anså til ”i svært stor grad” å være effektivt for forebygging, håndtering og oppfølging av vold og trusler rettet mot lærere.

4.6 Forskningskvalitet

Å være vitenskapelig pålitelig fordrer å kunne gjennomføre holdbar kvalitetsmessig og validitetsmessig forskning. Validitet omhandler de innkomne datas gyldighet og relevans og hvorvidt en faktisk måler det en ønsker å måle, mens reliabilitet viser til hvor pålitelige dataene er, altså hvor nøyaktig undersøkelsen er gjennomført (Befring, 2007b; Hellevik, 2002; Lund, 2002; Sander, 2006). Validitet forutsetter reliabilitet, og hvis den ytre validiteten er svekket har det ingen betydning at krav til begrepsvaliditet og statistisk validitet er oppfylt (Lund, 2002).

4.6.1 Validitet

Validitet knyttes til sannsynligheten for at konklusjoner og tolkninger er fullgode, og de innsamlede datas relevans for problemstillingen (Befring, 2007b; Hellevik, 2002). Validitet må altså vurderes på både teoriplanet og empiriplanet (Hellevik, 2002). Cook og Campbells validitetssystem, gjengitt i Lund (2002), er en pragmatisk metodologisk referanseramme innen kvantitativ forskning. Validitetssystemet omfatter fire kvalitetskrav: Statistisk validitet, indre validitet, begrepsvaliditet og ytre validitet (Lund, 2002). For hver av validitetskravene er det formulert eventuelle feilfaktorer, som indikerer ulike trusler for muligheter til å trekke valide slutninger. Validitetssystemet er i første rekke ansett aktuelt for kausale studier, men deler av systemet er også relevant for deskriptive studier. For denne undersøkelsen vil statistisk validitet, begrepsvaliditet og ytre validitet ha betydning. Indre validitet refererer til undersøkelser hvor kausale forhold studeres (Hellevik, 2002; Johannessen, et al., 2004; Lund, 2002; Vaus, 2002), og faller dermed utenfor validitetskravene for denne studien. Det har ikke vært ”satt i verk tiltak for å forandre eller forbedre en tilstand, men man prøver å kartlegge tilstanden slik den er og eventuelt også å forklare hvorfor den er slik” (Kleven, 2002b).

Statistisk validitet

Spørsmålet om statistisk validitet vil i denne undersøkelsen angå de empiriske resultatenes statistiske signifikans. Det vil si om resultatene er rimelige og ikke tilfeldige (Lund, 2002). Resultatene må være troverdige for å kunne trekke holdbare slutninger. Statistisk validitet er en nødvendig forutsetning for de andre validitetssystemene (Lund & Haugen, 2006). Bare signifikante korrelasjoner blir her vurdert som indikasjoner på sammenhenger, men når tydelige tendenser uten gyldig signifikansverdi forekommer blir disse presentert og kommentert. Lund (2002) angir to trusler mot statistisk validitet: ”brudd på statistiske forutsetninger og lav statistisk styrke (power)” (p. 114). Statistisk styrke er i følge Lund (2002) blant annet avhengig av utvalgsstørrelse, signifikansnivå og populasjonsvariasjoner. Videre påpeker han at det kan trekkes holdbare slutninger hvis sammenhengen mellom avhengige og uavhengige variabler, eller tendensen mellom disse er signifikante og rimelig sterke (Lund, 2002). Signifikanssannsynligheten for samfunnsvitenskapelige undersøkelser blir vanligvis satt til $p < .05$ (Hellevik, 2002; Kleven, 2002b; Lund, 2002). Statistisk styrke ved kommenterte resultater kan dermed med 95 prosent sannsynlighet gjenfinnes i populasjonen, og fremkommer ikke som et resultat av tilfeldigheter. Analyser for denne undersøkelsen viser ikke mange funn med statistisk signifikans. Den beskjedne utvalgsstørrelsen ($n=84$) kan være

en av årsakene til dette, fordi større utvalg øker mulighetene for statistisk signifikante resultat (Hellevik, 2002). Signifikansnivå fremkommer sammen med de respektive funn som vedlegg i denne oppgaven.

Begrepsvaliditet

Begrepsvaliditet er et målingsfenomen, og omfatter i hvilken grad undersøkelsens instrument måler det forskeren har ment å måle. Samsvar mellom teoretisk begrep og operasjonalisert begrep skal gi forskeren muligheter til å måle begreper som er relevante for problemstillingen (Befring, 2007b; Kleven, 2002b; Lund, 2002). Måling av irrelevante begrep og usystematiske feil representerer trusler mot begrepsvaliditeten. For denne undersøkelsen er spørsmålet om begrepsvaliditet forbundet med flere faktorer. Først og fremst i hvilken grad innhentede data om lærernes erfaringer med vold og trusler, og deres innsikt i og vurdering av forebygging, håndtering og oppfølging, målte og var reelle indikatorer på innholdet i de aktuelle begrepene. Videre har det sammenheng med i hvilken grad målingene var påvirket av andre irrelevante faktorer. En sentral komponent i den forbindelse er om begrepsoperasjonaliseringen har vært formålstjenlig. Kleven påpeker at ”kjernen i en vurdering av begrepsvaliditet er å undersøke om det operasjonaliserte begrep oppfører seg som vi teoretisk ville forvente” (Kleven, 2002b, p. 179) En trussel mot begrepsvaliditeten i denne spørreundersøkelsen kan også være at ikke-observerbare fenomener som erfaring, opplevelse, mening og vurdering etterspørres. Disse kan betraktes som teoretiske, abstrakte og psykiske variabler, og kan være vanskelige å måle (Befring, 2007b; Gall, et al., 2007a). Evnen til å operasjonalisere begrepene og lage gode spørsmål er derfor avgjørende (Befring, 2007b). Feiler man i sine bestrebelser på å konstruere spørsmål ved at de for eksempel inneholder tvetydigheter, står man i fare for at ulike målefeil får konsekvenser for resultatene av undersøkelsen (Johannessen, et al., 2004). Tilfeldige og systematiske målefeil kan gjøre seg gjeldende i empirisk forskning: Tilfeldige målefeil kan her for eksempel ha vært lærernes motivasjon for å svare, størrelsen og skjevheter i utvalget. For om mulig å unngå tilfeldige målefeil ble spørreskjemaet sendt til alle lærere, rektorer og inspektører ved alle kommunens skoler som med barnetrinn, og spørreskjemaets omfang ble forsøkt begrenset uten at det skulle gå ut over muligheten til en omhyggelig belysing av problemstillingene. Systematiske målefeil er, i følge Kleven (2002b), feil som ikke reduserer konsistensen i målingen, men ”har en tendens til å påvirke i samme retning for samme person ved gjentatte målinger” (p. 152). Systematiske målefeil er ikke aktuelle for denne

undersøkelsen da den, som tidligere nevnt, kan gå under betegnelsen *ex-post-facto-design* (Befring, 2007b).

Ytre validitet

Ytre validitet uttrykker utvalgets representativitet for populasjonen, og er et spørsmål om hvorvidt de aktuelle funnene kan generaliseres til relevante individ, situasjoner og tider (Holand, 2007a; Johannessen, et al., 2004; Lund, 2002). Trusler mot en undersøkelses ytre validitet omfatter altså systematiske forhold som innskrenker muligheten for generalisering til resten av populasjonen utover denne kartleggingsundersøkelsens informanter. Forskningsspørsmålene vil stå i fare for å bli dårlig belyst om undersøkelsens resultater ikke med rimelig grad av sikkerhet kan generaliseres til populasjonen (Johannessen, et al., 2004). Hellevik (2002) påpeker at jo færre som svarer på et spørsmål, jo større er usikkerheten. Det kan av den grunn anføres at undersøkelsens ytre validitet kan være truet i det svarprosenten er 45 prosent. Imidlertid kan utvalgsstørrelsen til en viss grad reduseres når tidligere undersøkelser om samme fenomen blir lagt til grunn, og derigjennom åpne for en viss grad av generalisering. Formålet med denne studien var ikke i utgangspunktet å generere kunnskap verken til en større populasjon og/eller over tid. Jeg anser denne undersøkelsens funn til å være uaktuelle for tilsvarende populasjon om noen år frem i tid. Et slikt aspekt vil gi undersøkelsen lav generaliseringsverdi. Jeg har imidlertid fått innblikk i erfaringer lærere i min hjemkommune har i dag når det gjelder ulike forhold ved utbredelsen av vold i skolen.

DeVaus (2002) fremholder flere faktorer som kan påvirke svarprosenten, herunder blant annet kravet om anonymitet. Denne undersøkelsen er en anonym undersøkelse. Jeg har av den grunn ingen mulighet til verken å bekrefte eller avkrefte hvorvidt informantene utgjør grupperinger av lærere som ikke er representative for populasjonen. Størrelsen på mitt utvalg, n=84, er lavere enn ønskelig, og kan relateres til tre hovedproblemer Lund (2002) påpeker: Interaksjon mellom uavhengig variabel og individer, situasjoner og tider, individhomogenitet og ikke-representative individutvalg (Lund, 2002). I denne sammenheng kan de to sistnevnte truslene være aktuelle. Individhomogenitet innebærer faren for at informantene er en ensartet gruppe. Populasjonen i denne undersøkelsen har bestått av lærere, undervisningsinspektører og rektorer ved skoler med barnetrinn, og antas å være en relativt heterogen gruppe når sysselsettingsstatistikk blir lagt til grunn (GSI, 2010; OECD, 2009; SSB, 2008). I ettertid ser jeg at kartleggingen kunne blitt mer mangfoldig og nyansert ved også å omfatte ansatte i ungdomsskolen. Disse kunne på en enkel måte vært inkludert da de har samme tilgang til

Fronter. Assistenter i skolen kunne også deltatt i undersøkelsen, men er med hensikt utelatt for å avgrense utvalget til personer med formell pedagogisk kompetanse. De ovennevnte aspekt kan medføre svekket validitet for undersøkelsen. Haraldsen (1999b) fremhever imidlertid at en undersøkelse alene sjelden gir god ytre validitet. Denne kan imidlertid styrkes hvis det er gjennomført flere undersøkelser rettet mot samme gruppe, slik at resultater kan sammenlignes og danne grunnlag for en metaanalyse hvor foreliggende funn samlet sett kunne ført til generalisering. Det betyr at resultater for denne undersøkelsen kunne hatt styrket ytre validitet om resultatene viser seg å samsvare med andre studier om vold mot lærere.

4.6.2 Reliabilitet

Måleinstrumentets pålitelighet og nøyaktighet avgjør undersøkelsens reliabilitet (Lund, 2002). Undersøkelsens pålitelighet avhenger blant annet av lokalisering og begrensning av tilfeldige målingsfeil. Potensielle feilkilder kan være knyttet til utvalg og frafall, selve spørreskjemaet, systemer for innsamling og behandling av innkomne data (Holand, 2007a). Innenfor pedagogisk og spesialpedagogisk forskning kan det imidlertid, i følge Befring (2007b), være komplisert å måle variabler på grunn av utfordringer med å definere entydige og observerbare holdepunkter for målingen. Denne undersøkelsens reliabilitet avgjøres således blant annet av i hvilken grad de ulike komponenter er transparente og etterprøvbare. Dette er forsøkt ivarettatt gjennom akademisk og empirisk argumentasjon i respektive kapitler og avsnitt. Herunder påpekes derfor kun enkelte faktorer av overordnet betydning for studiens pålitelighet.

Undersøkelsens empiri er innhentet ved hjelp av læringsportalen Fronter, omtalt i avsnitt 4.4. Her anføres av den grunn målefeil som kan oppstå på grunn av undersøkelsens distribusjonskanal. Om deler av undersøkelsens populasjon av ulike årsaker var uten internett-tilgang i undersøkelsesperioden, kan det ha ført til skjevheter i utvalget. Interne forhold ved spørreskjemaet og det problematiske ved å "måle" abstrakte begreper (Kleven, 2002b), ble behandlet under de representative validitetsavsnitt. Det skal imidlertid nevnes at i invitasjon, informasjonsbrev og senere e-poster til lærerne informerte jeg om min e-postadresse og telefonnummer og oppfordret informantene til å ta kontakt med meg om noe var uklart i forbindelse med gjennomføring av undersøkelsen. Jeg mottok tre spørsmål pr. e-post og to pr. telefon. Disse ble oppklart umiddelbart.

Behandling av datamaterialet kan også påvirke undersøkelsens reliabilitet. Dette er tidligere belyst i avsnitt 4.5. Det kan imidlertid påpekes at den utarbeidede kodebok i SPSS kan romme

unøyaktigheter og derigjennom ha påvirket den manuelle registreringen. Innkomne svar ble registrert etter hvert som de var tilgjengelige. Etter svarfristens utløp ble ny kodebok opprettet og alle svar registrert på nytt, uavhengig av første registrering. På den måten var det mulig å eliminere eller redusere mulige feilkilder knyttet til selve registreringen.

En kritisk faktor er arbeidet med analyser og tolking av data. Hvilke analyser man velger kan være avgjørende for undersøkelsens resultat. Univariate analyser ble foretatt for å undersøke hvordan enheter fordelte seg på en variabel. Videre ble det gjort bivariate analyser, for å lokalisere variasjoner mellom flere variabler og enheter (Johannessen, et al., 2004). Det må presiseres at jeg ikke hevder å kunne påvise noe om kausale forhold i denne undersøkelsen, selv om jeg har påvist samvariasjon. Valg av design satte begrensninger for forklaringsstyrken av resultatene. Kartleggingsstudiets intensjon var gjennom faktaspørsmål og spørsmål om informantenes egne erfaringer å avdekke utbredelse av et fenomen. Via analyser kan slike ytre sammenhenger beskrives. Intraspektive forhold, som for eksempel informantenes holdninger, meninger og vurderinger må tolkes med varsomhet fordi intensjoner bak informantenes svar ikke kan vise seg gjennom nedtegnelser i et spørreskjema.

4.7 Etiske betraktninger

Edvard Befring (2007b) definerer etikk som moralens teori og hevder at forskningsetikken på et individuelt nivå representerer "ein internalisert etisk-moralsk standard, som bidrar til holdningar, tankesett og atferdsmønster" (p. 61). De nasjonale, forskningsetiske komiteer (NESH) har utarbeidet veiledende retningslinjer for forskere på ulike felt som er ment som et hjelpemiddel for forskeren. Retningslinjene peker på relevante kvalitetssikringsfaktorer både med hensyn til teoretiske og empiriske refleksjoner. Det blir imidlertid understreket at prinsippene må ofte veies mot hverandre og mot andre hensyn (NESH, 2006).

Et grunnprinsipp i alt vitenskapelig arbeid er forståelse for maktaspektet i forskning. NESH (2006) vektlegger beskyttelse av informantenes personvern som svært viktig å ivareta. I planleggingsfasen ble behovet for ulike bakgrunnskunnskaper om informantene vurdert. Enkelte demografiske opplysninger kunne være av betydning for å studere ulike aspekt ved utbredelse av vold i skolen. Personvernet ble søkt ivaretatt ved at alle informanter ble underrettet skriftlig i vedlegg til e-post og muntlig av rektorene om innholdet i undersøkelsen ville bli konfidensielt behandlet (NESH, 2006). Prosjektet var heller ikke meldepliktig til

Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste, da spørreskjemametoden uten personlige opplysninger garanterer informantenes anonymitet. Informantene ga frivillig sine vurderinger av de ulike utsagn om mulige årsaker til vold i skolen, og hvordan dette på best mulig måte kan forebygges, håndteres og følges opp. Sentrale tema i dette prosjektet har vært læreres handlingskompetanse i møte med vold, og ulike pålagte HMS-oppgaver i forbindelse med arbeidsplassens psykososiale miljø. Disse aspektene vil kunne bidra til større innsikt i problematikken, og er etter min vurdering relevant og viktig med tanke på at kjennskap til problemet er avgjørende for muligheten til å iverksette adekvate tiltak for forebygging.

Anvendelsen av kun én metode kan føre til skjevhet i forskningsresultatene (NESH, 2006). Dette er et viktig ankepunkt for denne undersøkelsens del, og kan ha ført til utilsiktede feil. Om spørreundersøkelsen hadde blitt fulgt opp med for eksempel intervju, kunne slike feil vært unngått. Av hensyn til rammene for dette prosjektet var en slik metodetriangulering ikke gjennomførbar. Med basis i problemstillingene, min faglige innsikt og metodologiske kompetanse, har jeg etter beste evne gjennomført undersøkelsen ved å anvende den metodiske tilnærmingen jeg anså som mest formålstjenelig. Etterrettelig beskrivelse av forskningsprosessen har vært et mål for å gjøre undersøkelsen tilgjengelig for kritikk og replikasjon. På den måten kan det være mulig å redusere eventuelle feilfaktorer og styrke undersøkelsens reliabilitet.

Mitt prosjekt bygger på andres forskningsresultater, teorier og forfatterskap. I henhold til god henvisningsskikk formulert av NESH (2006) har jeg gjennomgående søkt å respektere andres bidrag ved å vise til benyttede kilder. Avslutningsvis må det også nevnes at jeg er ansvarlig for at undersøkelsens funn er analysert og rapportert på en slik måte at resultatene i minst mulig grad beheftes med usikkerhet om pålitelighet, gyldighet og presisjon (NESH, 2006).

4.8 Kritiske betraktninger rundt egen forskning

Vitenskapelige undersøkelser er avhengige av kvalitetssikring for å fremstå pålitelige. Så godt det lar seg gjøre, belyses her feilkilder som kan gjøre seg gjeldende i forskningsprosessens faser og medføre at resultatene blir indisier heller enn bevis.

Første fase i en forskningsprosess foregår ofte som en teorifase i forkant av informasjonsinnhenting (Sander, 2006). For dette prosjektets vedkommende ble teoretiske resonnementer første trinn og en del av prosjektplanleggingen. Med bakgrunn i egen erfaring,

masterstudiets fordypning og medias oppmerksomhet anså jeg vold mot lærere som et aktuelt tema for masteroppgaven. Formålet har vært både å avdekke omfang av vold og trusler mot lærere på barnetrinnet i min hjemkommune, og å få innsikt i læreres vurdering og hvordan de vektlegger ulike faktorer til å være formålstjenelige for forebygging, håndtering og oppfølging av vold og trusler. Lærernes psykososiale arbeidsmiljø og deres profesjonelle handlingskompetanse har vært fokus for teoretisk og empirisk tilnærming til fenomenet. Refleksjoner rundt prosjektets formål i planleggingsfasen fikk konsekvenser for formulering av problemstillingene hvor perspektivet for prosjektet er formulert. Unøyaktig definerte problemstillinger kan resultere i målefeil og ha påvirkning på de operasjonaliserte begrepenes kvalitet. Dette kan medføre unødvendige observasjoner senere i prosessen (Kleven, 2002b).

Muligheten for å kartlegge et fenomen avgjøres blant annet av forskningsdesignet. Et empirisk-deskriptivt design for å studere og analysere vold mot lærere kan gjengi situasjonen slik den fremkommer, men ikke si noe om mulige kausale forbindelser. Jeg kan altså kun vise samvariasjon mellom undersøkelsens ulike variabler (Lund & Haugen, 2006). Dette kan ha ført til en lite pålitelig undersøkelse, fordi andre variabler ikke kan utelukkes som årsaker til påviste korrelasjoner. Feil kan også forekomme som et direkte resultat av metodevalget. En av svakhetene med kvantitativ metode er at man lett kan forspille nyanser i holdninger (Kleven, 2002b). Forhold utenfor informantenes arbeidsplass kan ha vesentlig betydning for svarene, men har ikke blitt undersøkt eksplisitt og blir heller ikke medregnet. For å styrke datamaterialets validitet kunne eksempelvis intervju vært benyttet for å innhente verdifull tilleggsinformasjon (Johannessen, et al., 2004).

Flere emner utkrystalliserte seg for dette prosjektet. Foruten selve voldsbegrepet ble skolens psykososiale arbeidsmiljø og læreres handlingskompetanse i møte med vold gjenstand for refleksjoner. Sekundærdata har i tillegg til primærdata vært kilder til informasjon for å belyse fenomenet vold mot lærere. Jeg har hovedsakelig benyttet anerkjente databaser som ovid og eric for informasjonsinnhenting. I tillegg har nettsidene til Statistisk Sentralbyrå (SSB, 2008), Nasjonale forskningsetiske komiteer for samfunnsfag og humaniora (NESH, 2006), Alternativ til vold (ATV), Nasjonalt Kunnskapssenter for Vold og Traumatisk Stress (NKVTS) (Grønnlie, 2009), Grunnskolens informasjonssystem (GSI, 2010), Word Health Organization (WHO, 2005), Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD, 2009) og Arbeidstilsynet (Arbeidstilsynet, 2010) vært nyttige for hurtig tilgang til informasjon. Andre undersøkelser om fenomenet har dannet det empiriske utgangspunkt, og er beskrevet i kapittel

2. Undersøkelsene anses som anerkjente, pålitelige og solide. Resultatene fra disse kan imidlertid ikke sammenliknes direkte, da en del forutsetninger for dette mangler. Informantutvalgene er ulike, og de samme spørsmålene er bare til en viss grad belyst. Ei heller har undersøkelsene omfattet samme tidsperiode eller blitt gjennomført på samme måte. I den grad jeg foretar sammenlikninger må dette tolkes med varsomhet. Det advares som tidligere nevnt, (Breakwell & Skumsnes, 1995; Cowie, et al., 2006; Smith, 2003) mot å sammenlikne informasjon fra ulike studier med utgangspunkt i at de ulike metodene som brukes for datainnsamling er forskjellige, og fordi de ulike undersøkelsene opererer med forskjellige definisjoner av vold.

”En undersøkelse tar bare for seg fysiske overfall som har medført skade, andre inkluderer alt fra verbal utskjelling til grov vold. Det innebærer at man må være svært forsiktig når man skal sammenlikne informasjon fra ulike studier”(Breakwell & Skumsnes, 1995, p. 36).

Grunnlaget for å uttale seg om forhold ved en populasjon må videre avveies mot mulige utvalgsfeil. Skjevheter kan forekomme og føre til et ikke-representativt utvalg. Utvalgsfeil kan videre sette begrensninger for generalisering av undersøkelsens resultater. Demografiske opplysninger for utvalget i denne studien avviker i liten grad fra offisiell statistikk (Arnesen, Opheim, Næss, Aamodt, & Henaug, 2009; Guthu, et al., 2009; SSB, 2008). Det er grunn til å anta at informantene utgjør et rimelig representativt utvalg, og generalisering kunne teoretisk sett vært mulig. På den annen side utgjør undersøkelsens begrensede utvalg (n=84) og lave svarprosent (45) et spinkelt generaliseringsgrunnlag. Gjennomføring av undersøkelsen ble som tidligere nevnt foretatt ved hjelp av internettportalen Fronter. Dette kan på den ene siden ha vært hensiktsmessig fordi det har sikret informantenes anonymitet og er en effektiv distribusjonskanal. På den annen side kan en ikke se bort fra at internettbaserte spørreundersøkelser kan ha nådd et metningspunkt og av den grunn ha ført til lav svarmotivasjon i populasjonen. Andre omstendigheter som for eksempel begrensninger i internettilgang, kan også ha påvirket svarprosenten. Gjennomføring av undersøkelsen ble av praktiske årsaker lagt til tiden rundt skolens vinterferie. Dette kan ha vært fordelaktig med tanke på at informantene kunne svare når de ikke var opptatt med undervisning. Enkelte kan på den andre siden ha neglisjert henvendelsen fordi de ikke ønsket å beskjeftige seg med skolerelaterte forhold på sin fritid. Generell påminning inneholdende samme introduksjonsbrev ble lagt ut på Fronters beskjedfelt etter cirka to uker, og førte til umiddelbar

økning av antall innrapporterte besvarelser før dette kuliminerte i sporadiske svar mot slutten av perioden.

I forbindelse med bearbeiding av data kan det oppstå feil. I denne prosessen forsøkte jeg å være oppmerksom på å redusere mulige feiltastinger ved å utføre dette to ganger uavhengig av hverandre. Se for øvrig avsnitt 4.5 om disse forholdene. En annen kritisk faktor er arbeidet med analyser og tolkning av data. Hvilke analyser som blir valgt å utføre og hvordan resultatene tolkes er avgjørende for undersøkelsens reliabilitet. Kapittel fire omhandler grundige vurderinger av valg som er foretatt med hensyn til design, metode og analyse. Resultatkapitlet, kapittel 5, og avsluttende kommentarer, kapittel 6, tydeliggjør valg jeg har foretatt når resultater skulle tolkes og drøftes.

Avslutningsvis vil jeg nevne feil som kan oppstå i forbindelse med rapportering, altså det skriftlige arbeidet slik det her foreligger. Om dette fremstår mangelfullt og/eller upresist kan det utgjøre en potensiell feilkilde i forskningsprosessen. Jeg startet prosessen med å studere faglitteratur, forskningsrapporter og andre masteroppgaver om samme fenomen før utarbeidelsen av spørreskjema tok til. Når det gjelder skriftlig fremstilling i form av denne oppgaven har jeg forsøkt å beskrive og behandle de områdene jeg har funnet relevante for oppgavens problemstillinger. Elementer som burde vært fremstilt skriftlig kan ha blitt glemt eller oversett. På den annen side har jeg gjentatte ganger i løpet av prosessen søkt veiledning i forhold til det skriftlige materialet, og tatt kommentarer til følge ved å utdype, komprimere og/eller skrive om deler som har vært uklare.

5 Presentasjon og analyse av empiri

I dette kapitlet presenteres undersøkelsens empiriske resultater. Kommentarer og refleksjoner rundt resultatene refereres med bakgrunn i teori og relevant forskning redegjort for i kapittel 2 og 3. Fremstilte funn og kommentarer belyser forskningsspørsmålene:

- *I hvilken grad opplever lærere å bli utsatt for vold og trusler i skolen?*
- *Hva mener lærere det bør legges vekt på i forebygging av vold i skolen?*

Innledningsvis introduseres informantene ved hjelp av demografiske opplysninger som senere utgjør bakgrunnsvariablene i det analyserte materialet. Det knytter seg kommentarer til enkelte av disse. Deretter presenteres hovedfunn for omfanget av vold og trusler, lærernes inngripen i truende situasjoner og deres opplysninger om HMS-arbeidet ved sin skole. Strukturen for siste del av kapitlet dannes av hovedområdene forebygging, håndtering og oppfølging. Resultatpresentasjonen vil inneholde beskrivelser, frekvenser, tabeller og grafiske figurer. Der resultatene blir presentert i prosent, er disse avrundet opp eller ned etter gjeldende allmenne regler. Datamaterialet har et begrenset utvalg informanter. Prosentene bør av den grunn ikke tolkes kategorisk fordi små endringer kan utgjøre store forandringer i prosentverdiene.

5.1 Beskrivelse av utvalget

Under denne overskriften tegnes et bilde av undersøkelsens utvalg. Utvalget blir presentert etter demografiske opplysninger fra informantene, og fordeler seg på bakgrunnsvariablene skolestørrelse, hovedvekt av arbeidstid, alder og erfaring fra læreryrket. Dette synliggjøres ved hjelp av frekvenstabeller og histogram.

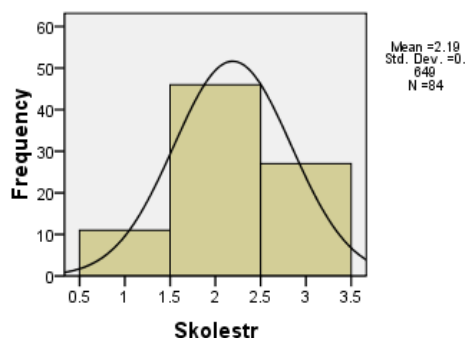
Skolestørrelse	n	%
Liten skole < 99 elever	11	13
Middels stor skole 100 – 299 elever	46	55
Stor skole = >300 elever	27	32
Total	84	100

84 personer ansatt som lærer, undervisningsinspektør og/eller rektor ga sine svar på spørreskjemaet. Dette gir en svarprosent på 45. Tabell 1 viser utvalgets fordeling etter skolestørrelse, her som elevmasse. Utvalget fordeler seg på 14 skoler med de tre

Tabell 1 Skolestørrelse

størrelsesindikasjonene liten, middels og stor skole, som også innebærer fådelte og fulldelte rene barneskoler og kombinerte barne- og ungdomsskoler. Figur 2, viser fordelingen av informanter etter skolestørrelse. 55 prosent av deltakende lærere arbeider ved middels store

Figur 2: Utvalgets fordeling på skolestørrelse



skoler, 27 prosent ved store skoler og 13 prosent ved små skoler. Informantutvalget fordeler seg som forventet ut fra kommunens skolestruktur.

Læreryrket betraktes som et kvinnedominert yrke (Arnesen, et al., 2009; Lyng & Blichfeldt, 2003). OECD indikator for Norge, om kjønn og undervisning, rapporterer om 73,3 prosent kvinnelige lærere i grunnskolens barnetrinn

(OECD, 2009). Denne studiens utvalg gir indikasjoner i liknende retning. Jeg har her valgt å fremstille informantfordelingen i en tabell som viser kjønnsmessig fordeling på de tre hovedarbeidsområdene småskoletrinn, mellomtrinn og administrasjon.

Arbeidssted/Kjønn	Kvinner	Kvinner %	Menn	Menn %	n	Antall %
Småskoletrinn	32	38	4	5	36	43
Mellomtrinn	29	35	11	13	40	48
Administrasjon	2	2	6	7	8	9
Total	63	75	21	25	84	100

Tabell 2: Kjønnsfordeling etter stilling

Tabell 2 viser et utvalg bestående av 75 prosent kvinner og 25 prosent menn. Nærmere 90 prosent av de som underviser på småskoletrinnet er kvinner. Fordelingen samsvarer med resultater presentert i NIFU STEPs rapport 20/2009, andre undersøkelser og statistikk (Arnesen, et al., 2009; Dinkes, et al., 2009; OECD, 2009; SSB, 2008; Svalund, 2009; Utdanningsforbundet, 2005) Årsakene til kjønnssammensetningen i læreryrket er interessant slik det fremkommer, da bildet som tegnes blir ytterligere forsterket av at en andel kvinner under 40 år sannsynligvis har permisjon i forbindelse med svangerskap og fødsel (Arnesen, et al., 2009). Fafos og Utdanningsforbundets undersøkelser viser signifikante kjønnsmessige variasjoner når det gjelder forekomst av vold og trusler mot lærere (Svalund, 2009; Utdanningsforbundet, 2005). Denne undersøkelsen viser imidlertid ikke slike variasjoner. Av

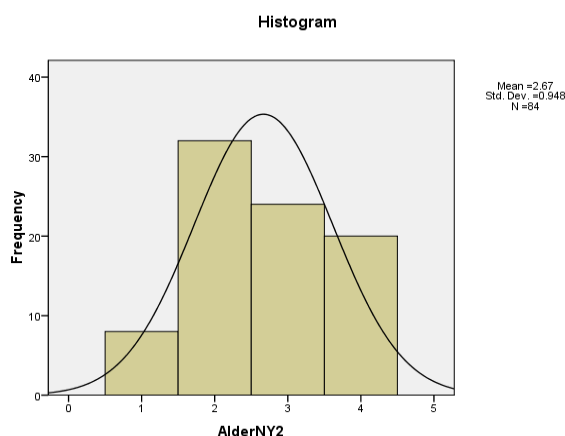
den grunn vil disse forholdene ikke bli nærmere drøftet her. Kjønn anvendes her kun som en av kodingsenhetene i det analyserte materialet.

Alder	Antall	Prosent
Under 35 år	8	9
35-44 år	32	38
45-54 år	24	29
55 år +	20	24
Total	84	100

Tabell 3: Utvalget etter aldersgruppering

2007; Svalund, 2009; Utdanningsforbundet, 2005). Resultatet viser en gjennomsnittlig alder på 45,8 år. Variasjonsbredden er mellom 25 og 64 år. Utvalget har et noe lavere gjennomsnitt enn den nasjonale gjennomsnittsalder for lærere som oppgis til 47,7 år (Lyng & Blichfeldt,

Figur 3: Utvalgets fordeling etter alder



20/2009 forekommer imidlertid en markant nedgang av sysselsatte lærere etter 55 års alder (Arnesen, et al., 2009). Det kan henge sammen med at det blir mer og mer vanlig for lærere å benytte seg av avtalefestede pensjonsordninger ved fylte 62 eller 64 år (Arnesen, et al., 2009; Solem & Mykletun, 2009). Om lag tilsvarende forhold gjenspeiles i beskrivelsen av utvalgets yrkeserfaring.

Lærerne ble oppfordret til å oppgi sin alder, med referanse til andre undersøkelser om emnet som påviser at de yngre lærerne i større grad enn eldre er utsatt for vold fra elever. Imidlertid synker registreringene om vold betraktelig etter 54 år (Dinkes, et al.,

2009; Møller Christiansen & Larsen, 2009; Svalund, 2009; Utdanningsforbundet, 2005). Resultatet viser en gjennomsnittlig alder på 45,8 år. Variasjonsbredden er mellom 25 og 64 år. Utvalget har et noe lavere gjennomsnitt enn den nasjonale gjennomsnittsalder for lærere som oppgis til 47,7 år (Lyng & Blichfeldt, 2003). Tabell 3 og figur 3 viser at få lærere utgjør den yngste aldersgruppen i forhold til eldste gruppe. Så mange som en fjerdedel av utvalget er 55 år eller eldre, allikevel er ingen eldre enn 64 år. Denne variasjonen avviker fra Statistisk sentralbyrås statistikk over sysselsatte læreres alder. Her finner man andelen lærere i yrket etter alder nokså konstant (SSB, 2008). I følge NIFU STEP's rapport

Erfaring	Antall	Prosent
Nyutdannet 1-5 år	10	12
Erfaren 6-19 år	45	53
Svært erfaren 20-40 år	29	35
Total	84	100

Tabell 4: Utvalget etter gruppering av erfaring

12 prosent av lærerne har arbeidet i skolen mellom ett og fem år. I denne undersøkelsen har disse fått betegnelsen nyutdannet. 53 prosent er erfarne med mellom seks og 19 år i skolen, og 35 prosent er svært erfarne lærere med 20 år eller mer i yrket. Voksne gjennomfører i

større grad enn tidligere høyere utdanning. Personer over 30 år utgjorde i 2008 21 prosent av studentmassen i lærerutdanninger og pedagogikk (Guthu, et al., 2009). I denne undersøkelsen fremkommer det imidlertid ingen signifikante avvik mellom alder og erfaring. Det kan tyde på at kommunens lærere har gjennomført lærerutdanningen før de startet sin yrkeskarriere. Sett i lys av informantenes alder og lange erfaring kan det tyde på at det er en stund siden en stor del av utvalget ervervet seg innsikt i ny pedagogisk teori. Om så er tilfelle er skolens interne kompetanseutvikling og erfaringsutveksling av stor betydning for lærernes mulighet til å holde seg oppdatert om aktuell evidensbasert og teoretisk kunnskap, blant annet om utvikling av alvorlig problematferd i skolen, voldsforebygging og mestring.

Antall informanter i de ulike aldersgruppene og erfaringskategorier kan knyttes til ulike omstendigheter. Lærere er blant annet berettiget til en reduksjon i sin ukentlige undervisningstid fra det året de fyller 58 år (Nicolaisen, Nyen, & Olberg, 2005). Dette kan ha ført til flere informanter fra den eldste aldersgruppen fordi de har tid utenom undervisning til andre oppgaver. En annen mulig forklaring kan være at de eldste lærerne generelt er mer interessert i å delta i undersøkelser, eller at de er spesielt opptatt av spørsmålene denne undersøkelsen reiser. Det foreligger imidlertid ingen forespurte registreringer i datamaterialet om årsakene til ønsket om å besvare undersøkelsen. Slike begrunnelser er derfor ren spekulasjon fra min side og forfølges ikke videre. Følgende sitat kan imidlertid bekrefte at undersøkelsen er relevant for noen informanter:

- *Jeg tror dette er et viktig tema som blir viktigere og viktigere.*
- *Dette er en veldig viktig undersøkelse, og jeg håper den blir lagt merke til av dem som kan skape forbedringer*
- *Flott at noen engasjerer seg i dette som er et stort problem for mange, og som raskt kan bli det for resten.*

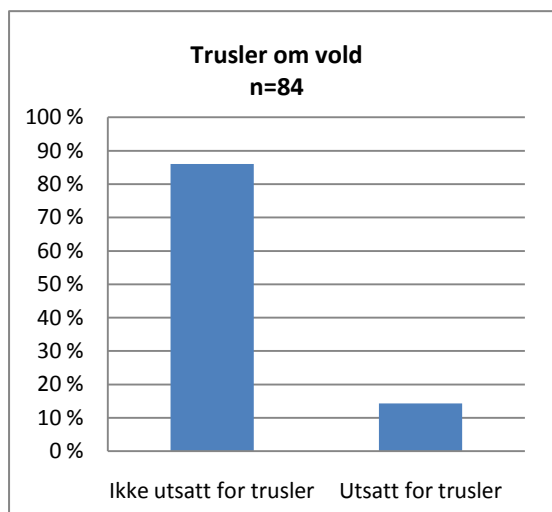
5.2 Vold mot lærere

Vold og trusler om vold kan ha alvorlige konsekvenser for læreres psykiske helse. Slike erfaringer vil kunne virke inn på den enkeltes oppfatning av arbeidsmiljø, trivsel og arbeidssituasjon og det å gripe inn i situasjoner hvor andre blir forulempet kan føre til konsekvenser for den enkelte (Skaalvik & Skaalvik, 2009b; Svalund, 2009). Hva som regnes for vold og trusler i denne undersøkelsen bygger på WHO, NKVTS og Arbeidstilsynets definisjoner av begrepene, beskrevet i kapittel 2. Forståelsen av begrepet er basert på den enkelte informants kunnskaper og ferdigheter, som i følge Pär Nygren (2004) kan være betinget av det aktuelle praksisfellesskapets fagideologi, som den individuelle handlingsberedskapens veiledende funksjon, belyst i kapittel 3.

5.2.1 Trusler om vold

I spørreundersøkelsen ble informantene anmodet om å svare ”nei”, ”ja, en gang”, ”ja, noen ganger (2-4)” eller ”ja, mange ganger (5 eller flere)” om de har vært utsatt for trusler om vold i løpet av de siste 12 måneder. Her vises resultatene som dikotomier, og blir nærmere utdypet i teksten som følger den visuelle presentasjonen.

Figur 4: Omfang av trusler om vold



14 prosent svarte at de har vært utsatt for trusler om vold fra elever i løpet av de siste tolv måneder. Dette samsvarer i stor grad med Utdanningsforbundets rapporterte funn (2005). Det fremkommer ingen variasjoner mellom kvinner og menn, i motsetning til Utdanningsforbundets undersøkelse hvor en større andel kvinnelige lærere har vært utsatt for trusler enn de mannlige. Flere av informantene som har vært utsatt for trusler opplevde dette noen ganger i løpet av tolv måneder. Andre

undersøkelser melder om tilsvarende funn (Møller Christiansen & Larsen, 2007; Svalund, 2009; Utdanningsforbundet, 2005). I mitt materiale kan ingen funn tolkes ut fra kjønnsmessige, aldersmessige, erfaringsmessige registreringer. Heller ikke om informantene har hovedvekten av sin arbeidstid på småskoletrinn, mellomtrinn eller i administrasjon kan forklare omfanget av trusler mot lærerne. Mine analyser viser imidlertid tendenser til at trusler

mot lærere i større grad forekommer ved de minste skolene, i det forekomsten avtar etter stigende elevtetthet (vedlegg 7a). I tolking av resultatene må det tas høyde for at hva den enkelte lærer oppfatter som trusler. Dette er en subjektiv oppfattelse og kan ha opphav i individuell forhistorie, og i hvilken grad de føler seg i stand til å håndtere situasjoner hvor elever i affekt kan uttrykke seg på en truende måte. Smith (2003) legger vekt på "... threatened as well as actual violence can justify inclusion of measures such as *feelings of insecurity*" (p. 5). Den enkelte informants tidligere opplevelser kan også være en medvirkende årsak til at trusler om vold kan gi læreren en følelse av avmakt. Slik kan det, i verste fall, prege personen i fremtiden (Isdal, et al., 2003). Om lærere blir utsatt for opprivende hendelser, kan det føre til skyldfølelse og skape selvbebreidelse og lav selvtillit. Dette kan videre føre til demoralisering og manglende autoritet, og derigjennom forårsake en sårbarhet som enkelte elever kan utnytte. Dermed kan det også ha betydning for om den samme læreren blir utsatt for truende atferd gjentatte ganger (Breakwell & Skumsnes, 1995). Enkelte informanter eksemplifiserte med utsagn fra elever:

- *Jeg skal ta deg!*
- *Du er ikke læreren min. Vil du ha bank eller!*
- *Skulle ønske du var skyti eller hengt, i hvert fall død!*
- *Bare så du vet det - så brenner jeg ned skolen altså!*
- *Hore!*
- *Jeg skal ta unga dine!*

Terje Forsberg (2010b), tidligere referert til i kapittel 2, kaller dette "pøbelspråk". Han har uttalt til Dagbladet at årsaker til slik språkbruk kan være det de er vant med, og forklarer at slik språkbruk egentlig har motsatt betydning (Thorenfeldt, 2010b). Lærere på småskoletrinnet blir derfor oppfordret til å undersøke årsakene til elevenes uttrykksmåte i stedet for å straffe dem for slike uttalelser.

86 prosent av informantene ga uttrykk for at de ikke hadde vært utsatt for trusler de siste tolv månedene. Med tanke på lærernes arbeidsmiljø og elevenes læringsmiljø, er dette positivt. Det å mestre arbeidsoppgaver man står overfor blir av Nilsen, Fauske og Nygren (2007) definert som om en yrkesutøver innehar yrkesrelevante handlingskompetanser "som de kompetanser som trengs for å kunne løse faglige oppgaver i konkrete yrkespraksiser" (p. 62). Resultatet ovenfor kan tyde på at et stort flertall av lærerne er i stand til å mestre utfordrende situasjoner som oppstår i skolehverdagen. Det kan på den ene siden gjenspeile et dynamisk og

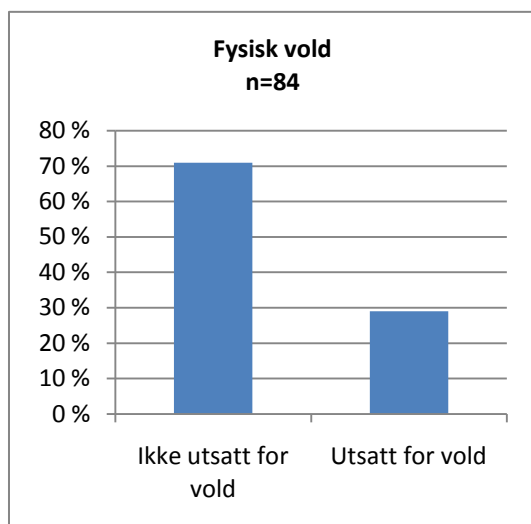
hensiktsmessig arbeid med tanke på forebygging av vold og kompetanseheving av lærere i utvalgsskolene. På den annen side kan det være et utslag av at lærerne (skolene) ikke vedkjenner seg problematikken, og at det å bli utsatt for vold og trusler på arbeidsplassen blir betraktet som et individuelt problem. Funn jeg kommer tilbake til kan tyde på at så er tilfelle. Flere fremhever betydningen av individuell trivsel og mestring for det psykososiale arbeidsmiljøet (Nielsen, 2009; Skaalvik & Skaalvik, 2009a). Det kan være grunn til å påpeke at selv om et stort flertall ikke har vært utsatt for trusler, kompenserer for følelsen til dem som har vært forulempet. Deres følelse av lav mestring kan tvert i mot forsterkes om problematikken ikke anses som et kollektivt anliggende.

5.2.2 Fysisk vold

I ingressen til spørsmålet om vold fikk informantene oppgitt følgende definisjon: ”Med fysisk vold menes slag (også med gjenstander), spark, dytting, lugging eller andre fysiske angrep på din person”. Lærerne fikk *ikke* svaralternativene ja/nei for om de har vært utsatt for vold i løpet av de siste tolv månedene. Spørsmålet var derimot utformet med henvisning til ulike situasjoner hvor voldelige episoder kan forekomme: ”ikke opplevd”, ”undervisning”, ”friminutt” og ”annet”. Informantene kunne krysse av for flere svaralternativ, og oppgi eventuelle andre situasjoner om det var aktuelt. Formuleringen av spørsmålet hadde utgangspunkt i et ønske om å lokalisere i hvilke situasjoner vold mot lærere finner sted. Denne spørsmålsformuleringen førte imidlertid til at svar på alternativet ”ikke opplevd” beregnet omfanget av vold mot lærere. I ettertid ser jeg at dette kan være en trussel mot den statistiske validiteten, og at denne kunne vært styrket om dikotomiene ja/nei og filtreringsspørsmål hadde blitt benyttet for lokalisering av fenomenet.

29 prosent av lærerne på barnetrinnet svarte at de har vært utsatt for slag, spark, dytting, lugging eller andre fysiske angrep i løpet av de siste tolv månedene (se figur 5). Utdanningsforbundet fant et lavere antall (16 prosent) (Eidset, 2005). Det må imidlertid nevnes at Utdanningsforbundets undersøkelse hadde et fem års perspektiv, i motsetning til denne, som etterspør de siste tolv månedene. Dette aspektet kan være en mulig forklaring på de ulike resultatene, da hendelser som forekommer innenfor et kortere tidsperspektiv kan være lettere å huske enn episoder som kan hendt tidligere. Informantene kan ha fått mulighet til å bearbeide disse, og distansere seg fra dem. Møller Christiansen (2007) rapporterte imidlertid også et langt lavere omfang (11 prosent) fra Danmark. Omfanget i min

Figur 5: Omfang av fysisk vold mot lærere



amerikanske undersøkelsen, og at informantene i denne undersøkelsen anså flere handlinger til å være voldelige. Cornell (2006) viser til at voldsstatistikk må legges til grunn for oppfatningen av vold i amerikanske skoler, slik som "serious violent crime (robbery, aggravated assault, rape and other sexual assaults)" (p. 23). Med bakgrunn i denne "streng" tolkningen av voldsbegrepet er ikke undersøkelsene sammenlignbare.

Tallene som fremkommer i denne undersøkelsen er uansett urovekkende om man legger den enkeltes opplevelse til grunn for tolkning av resultatene. Når så mange som nærmere en tredel av utvalget har vært utsatt for vold i løpet av de siste tolv månedene, kan det presumptivt ha konsekvenser både for den enkelte lærer, lærernes arbeidsmiljø og den enkelte elev både på kort og lang sikt. Dette bekreftes av EFs handlingsplan for å begrense vold i skolen " ... when violent incidents occur in schools they obstruct teaching and have a malign influence on the working environment of teachers and the quality of education of pupils" (ETUCE, p. 3). Med grunnlag i funn fra min undersøkelse, deler jeg Arbeidstilsynets bekymring hva angår vold mot lærere på barnetrinnet og den mulige påvirkningen dette har for skolens psykososiale arbeidsmiljø (Arbeidstilsynet, 2010). Med referanse til Arbeidstilsynets tilsynsbesøk i kommunens skoler høsten 2009 og påfølgende lukking av avdekkede avvik ("Ringerike kommune. Årsrapport," 2009), er det rimelig å anta at kommunen har tilfredsstillende registreringsrutiner og at voldsproblematikken i skolene ikke er befengt med "mørketall".

Informantene som har vært utsatt for vold (29 prosent), fordeler seg i denne undersøkelsen regelmessig etter skolestørrelse. Ingen signifikante differanser forekom heller etter stilling. Dette avviker fra danske forhold, hvor lederne hyppigere enn undervisningspersonalet angir

forekomst av vold (Møller Christiansen & Larsen, 2007). En kan reise spørsmål ved hvilke omstendigheter som ligger til grunn for avvikene. Kan det bero på at danske ledere oftere intervensjoner i situasjoner som lærerne ikke evner å håndtere, eller har skoleledelsen i Danmark oftere et spesielt ansvar for enkeltelever som utviser problematferd? Utdanningsforbundets (2005) undersøkelse fant tendenser til at lærere som har vært kort tid i yrket var mer utsatt enn lærere med lang erfaring. I min undersøkelse forekommer ikke slike variasjoner. Det kan imidlertid se ut som om de yngste og de eldste lærerne er noe mer utsatt for vold enn de øvrige aldersgruppene (vedlegg 7b).

Uavhengig av bakgrunnsvariabler, kan det tyde på at det er de samme lærerne som har vært utsatt for både trusler og fysisk vold i løpet av de siste tolv månedene. En stor andel av de 29 prosent forulempede lærerne hadde blitt forulempet av fysisk vold enten i undervisningssituasjoner eller friminutt. I likhet med de to andre norske undersøkelsene jeg refererer til (Svalund, 2009; Utdanningsforbundet, 2005) er det på tomannshånd med elever lærerne er utsatt for vold og trusler (vedlegg 7c og 7d). Noen ganske få (3,4 prosent) rapporterer om slike forhold i begge situasjoner. Dette kan tyde på at et fåtall lærere er mer utsatt enn andre. Resultatene viser at forulemping av lærere fortrinnsvis forekommer som enkeltepisoder. Noen informanter har kommentert konsekvenser av å bli utsatt for vold og trusler gjentatte ganger:

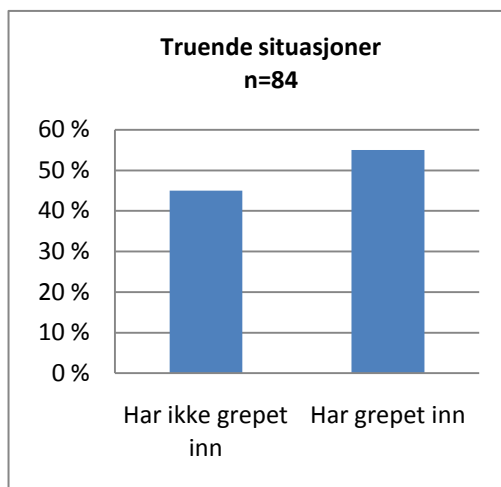
- *En blir ganske motløs og får følelsen av å ikke bli hørt/tatt på alvor av andre instanser. Man blir rådvill.*
- *Kasting av sakser, blyanter, små plankebiter (på sløyden), høye skrik og slag utført av en voldelig person i klassen. Du må hele tiden være på vakt, så man blir litt psykisk sliten.*

Etter min oppfatning vitner disse kommentarene om hvordan enkelte kan oppleve å bli utsatt for trusler og fysisk vold. I undersøkelsen kommer det ikke frem hvordan skolen ivaretar et trygt og sikkert arbeidsmiljø for disse lærerne. Kommentarene kan imidlertid tyde på at lærerne i stor grad ansvarliggjøres for elevenes atferd. Per Aahlin (2010) påstår i en artikkel at det kan se ut som om fraksjoner i samfunnet perverterer ønsket om "superlærere" for den oppvoksende slekt til en politikk der "alt som mislykkes i skolen skyldes at læreren ikke er god nok" (p. 36).

5.2.3 Inngripen i truende situasjoner

Å oppleve at andre på skolen blir utsatt for vold vil kunne virke inn på den enkelte lærers oppfatning av sin arbeidssituasjon, trivsel og arbeidsmiljø (Breakwell & Skumsnes, 1995). Dette spørsmålet retter fokus mot episoder der andre har vært i sentrum mens informanten har vært tredjepart. Lærerne ble oppfordret til å angi om de har grepet inn i truende situasjoner i løpet av de siste tolv månedene, og eventuelt hvor ofte dette har forekommet.

Figur 6: Inngripen i truende situasjoner



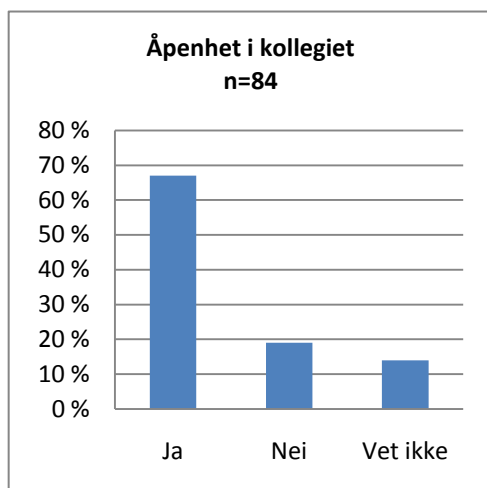
Hovedtendensen i datamaterialet viser at over halvparten av lærerne i barneskolen har sett seg nødt til å gripe inn i voldsepisoder mellom andre på skolen. 38 prosent har grepet inn i slike episoder flere (to til fire) ganger. Til sammen 44 prosent har intervenert mer enn en gang. Tilsvarende tall fremkom i Utdanningsforbundets undersøkelse (Eidset, 2005). Svarfordelingen kan gi inntrykk av at omfanget av vold i skolen er et omfattende problem. Nærmere hver tredje lærer har opplevd vold på arbeidsplassen. Enten i form av trusler, fysiske overgrep eller ved å gripe inn i voldelige situasjoner mellom elever eller mellom kolleger og elever. Dette må anses som et betydelig problem som bør tas på alvor. Resultatene viser at informantene som har vært forulempet av trusler og fysisk vold også har grepet inn i truende situasjoner (vedlegg 7e og 7f). Dette kan tolkes som at det er en reell fare for å bli truet og/eller selv bli utsatt for fysiske angrep om en griper inn i voldelige episoder i skolen. Mulige grunner kan også knyttes til den enkelte lærers eller kollektive strategier i å håndtere truende situasjoner (Løvstadskolen, 2008). Manglende kontekstspesifikk handlingsberedskap kan være bakgrunn for slike forhold. ”Med utgangspunkt i sin kognitive forståelse av situasjonen, sine mål, verdier, ideologier, behov og følelser tar personen i bruk de relevante kunnskapene, ferdighetene og kontrollen over relevante ytre betingelser – og handler (Nygren, 2004, p. 222). Med henvisning til Nygrens (2007) teori må lærerutdanningsinstitusjonenes og den enkelte skoles ledelse ansvar påpekes. Studenter og arbeidstakere bør gis muligheter til å utvikle sin kompetanse slik at den er i tråd med utfordringer man møter i dagens skole (Kunnskapsdepartementet, 2009). Etter min oppfatning gjenspeiler resultatene problematikken som er Nilsen, Fauske og Nygrens (2007) anliggende. De påpeker ”... utakter mellom utdanningssfærens og yrkessfæren når det gjelder

vurderingene av hvordan de profesjonelle handlingskompetansene ideelt sett skal utformes” (Nilsen, et al., 2007, p. 133). Det kan også gjenspeile de yngres skjulte, men nærværende agenda om fysisk overlegenhet, som i sin tur kan føre til at de oftere griper inn i truende situasjoner. For de eldre lærerne derimot, kan en mulig forklaring være at de ikke har vært gitt muligheter til profesjonell utvikling eller ikke har hatt ønsker om det. En annen mulig forklaring kan være at de etter mange år i yrket har erkjent det problematiske ved å håndtere truende situasjoner uten inngripen av en som ikke er delaktig i konflikten. Dette kan til en viss grad også illustreres gjennom funn som kan tyde på at det er de yngste og de eldste lærerne som har sett seg tvunget til å gripe inn i truende situasjoner, og som også har svart at de har opplevd å bli forulempet av vold og trusler.

5.3 Helse, miljø og sikkerhet

Første skritt mot å bekjempe og redusere vold mot lærere er åpenhet om fenomenet på arbeidsplassen (Arbeidstilsynet, 2009; Løvstadskolen, 2008).

Figur 7: Er voldelig og utagerende atferd rettet mot lærerne samtaleemne i kollegiet på skolen?



Figur 7 viser at et stort flertall gir uttrykk for at voldelig og utfordrende atferd drøftes ved den skolen de er ansatt. Analyse av datamaterialet gir et signifikant resultat mellom lærerne som kjenner til forulempede kolleger, og at problematikken er gjenstand for drøfting i kollegiet. Det kan tolkes som at åpenhet i personalgruppen er årsaken til at så mange lærere kjenner til kolleger som har vært utsatt for vold. Lærerne som selv har vært utsatt for vold og trusler mener også at det snakkes åpent i kollegiet om denne problematikken. Resultatene kan tyde på at

skolestørrelsen kan ha betydning for om utfordringer av denne art diskuteres i plenum, i og med at det fremkommer en viss sammenheng mellom svar om åpenhet i kollegiet og små skoler. I underkant av en femtedel av informantene har svart at voldelig atferd ikke er samtaleemne i personalgruppen på deres skole. Det kan derfor være grunn til å anta at drøfting av følsomme erfaringer kan oppleves mer risikabelt i store kollegium enn i små personalgrupper. I personalgrupper med få personer er det større sannsynlighet for å knytte sterkere bånd enn der det er mange å forholde seg til. For ikke å røpe usikkerhet om egen

faglighet kan noen forulempede kanskje velge å forholde seg tause om sine opplevelser. Senge (1999) fremhever behovet for å ha en felles visjon som alle i kollegiet føler seg forpliktet overfor, fordi den også gjenspeiler deres egen personlige visjon. Han ser dette som avgjørende for en lærende organisasjon, og påpeker at en felles visjon kan føre til at de ansatte avslører sine tenkemåter, gir opp sine inngrodde synspunkter og erkjenner personlige og organisasjonsmessige svakheter og derigjennom skaper den enkeltes identitet og gi fellesskapsfølelse. Den tause kunnskapen opptrer imidlertid som en implisitt kunnskap, og man vet ikke alltid hvorfor man handler som man gjør. Det kan være vanskelig å sette ord på egen praksis slik at det blir tilgjengelig for kolleger eller andre (Polanyi, 2000). Forståelse for hvorfor strategier fungerer eller ikke fungerer er imidlertid sentralt i læreres pedagogiske kunnskap og praksis. Slik kunnskap kan blant annet bli til ved mer eller mindre systematiske refleksjoner over handlinger. I tillegg er det av stor betydning at skolens ledelse får kjennskap til eventuelle problemer, slik at de kan ta ansvar for sine ansatte. Det bør være rutiner for hvilke situasjoner som krever rapportering og oppfølging. Ledelsens fortløpende dialoger med personalgruppen kan også være avgjørende for deres muligheter til å avdekke forhold ved det psykososiale arbeidsmiljøet som krever iverksettelse av tiltak. En informant kommenterer behovet for å etablere gode relasjoner i kollegiet:

- *Det vi gjør for å kommunisere med hverandre bidrar til å bygge gode holdninger i skolens lærermiljø. Vi burde utvikle gode relasjoner med hverandre ved å vise positive holdninger og akseptere det at vi alle er forskjellige*

I Arbeidsmiljøloven § 4-3 heter det blant annet: ”Arbeidstaker skal, så langt det er mulig, beskyttes mot vold, trusler og uheldige belastninger som følge av kontakt med andre” (Arbeidsdepartementet, 2005). Arbeidsgiver har ansvar for at et systematisk HMS-arbeid finner sted. Dette innebærer blant annet at det skal utføres risikoanalyser, utarbeides planer og iverksette tiltak for å redusere eventuell risiko. Arbeidstaker på sin side plikter å følge opp foreliggende instruksjoner, forutsatt at disse er blitt gjort kjent (Arbeidstilsynet, 2009). I følge Arbeidstilsynet (2010) mangler halvparten av landets skoler rutiner for forebygging og håndtering av konflikter, vold og trusler.

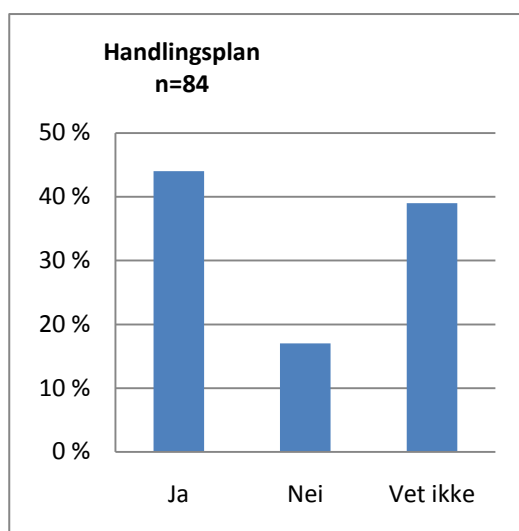
Bare et fåtall av informantene er kjent med at det har vært gjennomført risikokartlegging ved deres arbeidsplass. Over halvparten hevder at risikoanalyser ikke er foretatt, og rundt en tredjedel av utvalget svarer ”vet ikke” på dette spørsmålet. Sannsynligheten for å svare slik de gjør kan være forbundet med hvilken stilling de innehar, og hvor lang erfaring de har fra yrket. Alle som oppgir at de har hovedvekten av sin arbeidstid i administrasjonen svarer at det

Figur 8: Har det vært gjennomført kartlegging av risiko for vold og trusler rettet mot lærerne ved din skole?



ikke er foretatt risikoanalyse ved den skolen de er ansatt. Av den grunn kan det være nærliggende å tenke seg at de lærerne som er kjent med at risikoanalyser er gjennomført, arbeider ved skoler hvor ledelsen ikke er en del av utvalget i denne undersøkelsen. Dette fordi arbeidsgiver (ledelsen ved den enkelte skole) har ansvar for HMS-arbeidet og er forpliktet til å utføre dette i samarbeid med arbeidstakerne gjennom verneombud og arbeidsplassstillitsvalgt. Systematisk HMS-arbeid innebærer i tillegg til kartlegging av farer og vurdering av risikofaktorer også utarbeidelse av handlingsplaner og prioritering av tiltak, og å iverksette disse (Arbeidstilsynet, 2009). Med bakgrunn i resultatene som her foreligger, er det grunn til å stille spørsmål ved skolenes prioriteringer av HMS-arbeidet. Både arbeidsplassens psykososiale miljø og den enkelte lærers helse og sikkerhet bør ta utgangspunkt i risikokartlegging av mulige trusler for ivaretagelse av disse forholdene. Dette bør i sin tur danne basis for prosedyrebeskrivelser og forebyggende tiltak.

Figur 9: Finnes det handlingsplan med retningslinjer for forebygging av vold rettet mot lærere, ved din skole?



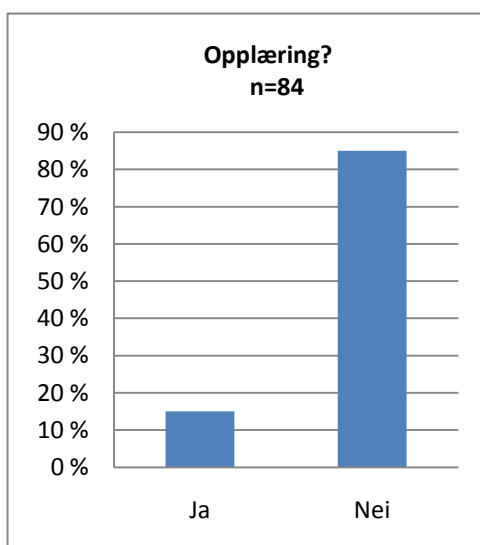
På spørsmålet om handlingsplan for forebygging av vold og trusler er utarbeidet ved skolen, viser figur 9 at 44 prosent har svart at slike foreligger på deres arbeidsplass, og at de kjenner til tiltakene som beskrives. Etter min oppfatning er det imidlertid foruroligende når nærmere 18 prosent har svart at slike ikke er utarbeidet. Denne oppfatningen bekreftes ved at hele 39 prosent har svart vet ikke på dette spørsmålet. Signifikante avvik finnes for bakgrunnsvariablene administrativt lederansvar og skolestørrelse. Materialet viser tendenser til at rektorer ved små skoler har svart bekræftende på at det foreligger handlingsplan for forebygging av vold mot lærere ved deres skoler. Ved de større skolene derimot, kan tendenser tyde på at etablering av forebyggende planer for lærernes psykososiale arbeidsmiljø ikke er utført eller sluttført. En kan dermed stille spørsmålet om vold og trusler blir betraktet som et individuelt problem som det er

forventet at hver enkelt lærer må forholde seg til. Det kan i så fall svekke lærernes forventninger om egen mestring, og derigjennom få konsekvenser for ”elevenes motivasjon og prestasjoner, lærernes holdninger til innovasjon og endringer, lærernes tendens til å henvise elever til utredning for spesialundervisning og tendensen til å avslutte karrieren som lærer før oppnådd pensjonsalder” (Skaalvik & Skaalvik, 2009b, p. 32). Forskning fremhever betydningen av at vold og trusler må behandles som arbeidsmiljøproblem og synliggjøres og bekjempes gjennom en voldsforebyggende skolekultur (Arbeidstilsynet, 2009; Bemak & Keys, 2000; Breakwell & Skumsnes, 1995; Daniels, et al., 2007; Isdal, et al., 2003).

Når over halvparten av informantene ikke kjenner til sin skoles handlingsplan for forebygging av vold, kan årsakene imidlertid også være forankret i lærernes manglende muligheter til og/eller ønske om å involvere seg i HMS-arbeidet. Det kan også være at de ikke har reflektert over forbindelsen mellom de forebyggende tiltak som gjennomføres med innholdet i handlingsplanene, og derfor svarer at de ikke kjenner til at slike foreligger. Muligheten for at begrepet handlingsplaner ikke er kjent for bestemte lærere, kan dermed svekke undersøkelsens begrepsvaliditet og derigjennom undersøkelsens samlede pålitelighet. Muligheten for at dette er tilfelle blir presisert av en lærer:

- *Vi har ikke egen plan for forebygging av vold mot lærere, men vi har sosial læreplan som tar for seg sosiale ferdigheter og forebygging generelt.*

Figur 10: Har du fått opplæring i forebygging og håndtering av truende



truende situasjoner på arbeidsplassen (vedlegg 7g). Det kan tyde på at de som har grepet inn i voldsepisoder, i stor grad medgir å ha behov for økt kunnskap og ferdigheter om hvordan

Et fåtall informanter har svart bekreftende på spørsmålet om de har fått opplæring i håndtering av voldelig atferd og truende situasjoner. De aller fleste har imidlertid ikke fått slik opplæring. Av de som ikke har fått slik opplæring, har kun en tredjedel etterlyst dette hos skoleledelsen, verneombud, tillitsvalgt eller andre steder. Jeg tolker det dit hen at lærerne har tiltro til egen handlingsberedskap for å håndtere voldelig atferd, eller av andre grunner ikke anser slik opplæring nødvendig. Datamaterialet viser imidlertid en sammenheng mellom bekreftende svar på om opplæring er etterlyst, og om man har grepet inn i

utfordrende situasjoner kan håndteres hensiktsmessig. Cowie et. al. (2006) gjengir en uttalelse fra en rektor som kan illustrere dette: "I think some of the teachers at our school turn away from incidents ..., but it is not because they don't care, it's because they don't know what actions to take" (p. 29). Nygren (2004) påpeker handlingskompetansens doble situerhet, og legger vekt på at kompetanseutvikling er forankret i den sosiale, kollektive og kulturelle konteksten den foregår i. Etter mitt syn tyder resultatene ovenfor på at det er et reelt behov ved skolene å utarbeide et system for opplæring og om hvordan vold og trusler kan forebygges og håndteres. Systemet må jevnlig revideres og oppdateres for å møte de til enhver tid gjeldende behov både med tanke på nyansatte og de årlige endringer i elevmassen.

5.4 Forebygging av vold og trusler

Forebygging av vold har tre nivåer: 1) Unngå at episoder med vold og trusler oppstår. 2) Håndtering av konflikter når de inntreffer. 3) Oppfølging når skaden har skjedd, og forebygging av skadevirkninger hos de som er rammet (Arbeidstilsynet, 2009). Dette kan tilsvare tiltak sortert under to hovedkategorier; proaktive strategier og reaktive strategier. Proaktive strategier handler om forebygging for å redusere eller hindre at elever viser utfordrende atferd. Reaktive strategier tar sikte på å begrense eller stoppe skadeomfang, og helst også bidra til at sannsynligheten for gjentakelser reduseres.

I de kommende avsnitt presenteres resultatene fra kartlegging av lærernes vektlegging av ulike utsagn i de to kategoriene. Det må presiseres at det er lærernes vurderinger av de ovennevnte begrepene som fremkommer her. Svarfordelingene er altså ikke et bilde av hvordan forebyggende arbeid mot vold drives ved den enkelte skole, men den enkelte lærers erfaringer med vold i skolen, deres oppfatninger av HMS-arbeidet og synspunkter på hva det bør legges vekt på i forebygging, håndtering og oppfølging av vold rettet mot lærere.

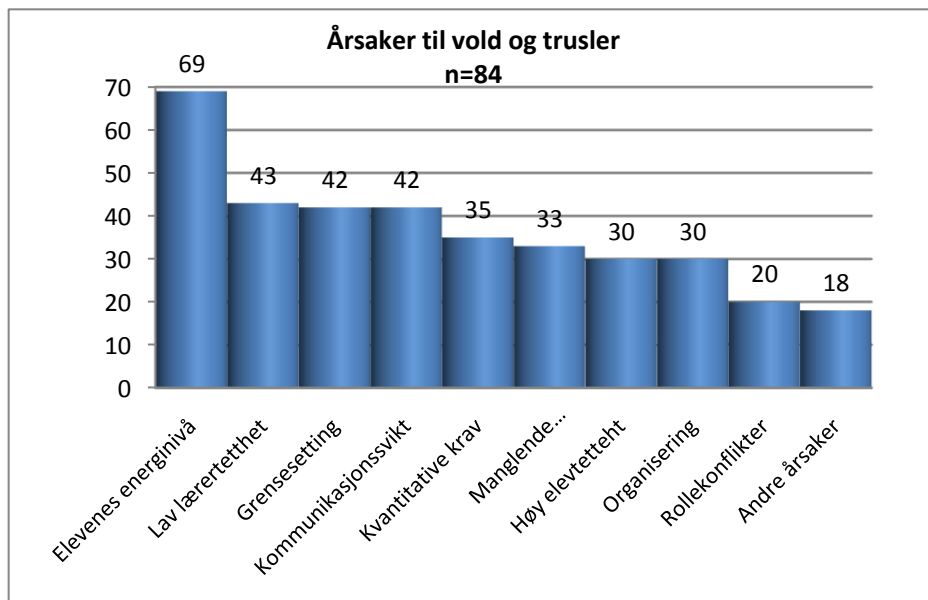
5.4.1 Årsaker til vold

For å kunne forebygge vold i skolen er det vesentlig å ha felles toleranseterskel for hva som er vold til tross for ulik tålegrense i personalet. Alternativer for forebygging av vold avhenger blant annet av lærernes kunnskap om hvordan situasjoner som innbefatter vold kan oppstå (Arbeidstilsynet, 2009; Løvsstadskolen, 2008). Kunnskaper om årsaksmekanismer må i følge Pär Nygren (2004) omfatte kontekstspesifikk kunnskap om årsaker til problemer som av "praksisfellesskapet defineres som de praksisrelevante delene av profesjonens

intervensjonsobjekt” (p. 191). En del informanter har ikke tatt stilling til alle utsagnene. Motivasjonen til å svare kan ha vært lav for lærere som selv verken har vært utsatt for trusler om vold eller fysisk vold selv, eller har kjennskap til andre lærere på skolen som har vært utsatt for fenomenet. For disse kan det derfor ha vært vanskelig å ta stilling til utsagnene om årsaker. Videre har enkelte informanter bare krysset av for det eller de utsagnene de anser har størst betydning for forekomst av vold og trusler.

Figur 11 viser resultater av svarkategoriene ”i svært stor grad” og ”i stor grad” representert som en søyle. Tallet over søylene refererer til antall informanter som har markert disse kategoriene.

Figur 11: Hva mener du kan være mulig utløsende årsak til at du eller dine kolleger kan oppleve å bli utsatt for vold og trusler?



Informantene oppgir forhold ved elevene som den viktigste årsaken til vold og trusler mot lærere. De aller fleste har anført elevenes energinivå som årsak til utfordrende og voldelig atferd. En informant understreker dette med utsagnet:

- *Elevers fortvilelse og manglende evne til å løse konflikter på konstruktive måter.*

Det kan være verdt å merke seg at alle ansatt i administrasjon har svart ”i svært stor grad” på dette utsagnet. Det blir bare spekulasjoner fra min side å forfølge mulige årsaker for dette forholdet. Det er imidlertid grunn til å ta det alvorlig når også en overveiende andel informanter iligger elevenes energinivå så stor vekt som årsak til vold mot lærere. Om dette har sammenheng med individuelle, relasjonsmessige eller kontekstuelle forhold, gir ikke

undersøkelsen grunnlag for å mene noe om. Her vil det være behov for en mer kvalitativ forskningstilnærming for å få innblikk i eksplisitte forklaringer.

Over halvparten av informantene har markert at lav lærertetthet til å forårsake vold mot lærere. En kommenterer dette slik:

- *Det er også viktig å lære barna konflikthåndtering, og det er viktig at det er nok voksne slik at de kan være i forkant slik at det er mulig å få stoppet aggresjonen før den kommer ut av kontroll.*

Skoleledelsen deler imidlertid ikke lærernes syn på utsagnet, da alle besvarelsene fra administrativt ansatte plasserer seg innenfor kategoriene i liten/svært liten grad. Disse disponerer og organiserer ressursene innenfor budsjettet for den enkelte skole. Informantenes svar kan tyde på at lærere har liten innflytelse på kontekstuelle forhold i skolen, og/eller at ledelsen ikke er gjort kjent med lærernes daglige utfordringer og valg som fortløpende foretas. En annen forklaring kan være at skoleledelsen, med bakgrunn i anstrengte økonomiske rammer, kun i presserende tilfeller har mulighet til sette inn det som oppleves som tilfredsstillende ressurser. Skolens ledelse er representant for arbeidsgiver og må være lojal mot beslutningstakerne. Av den grunn kan det tenkes at de av bekvemmelighetsgrunner plasserer årsakene til vold hos elevene istedenfor å erkjenne at organisatoriske forhold kan ha betydning for utagerende atferd fra elevenes side. Nygren (2004) fremholder betydningen av kontroll over flere ytre betingelser for å utføre oppgavene han er satt til å utføre. Blant annet poengterer han at graden av "adgang til disponible personellressurser" (p. 205) kan være vesentlig i bestrebelsen etter å realisere kontekstspesifikk "realisert grad av tillagt og/eller selverobret legitim kontroll over de ytre vilkårene ... for å oppnå sentrale mål og mestre sentrale oppgaver i det aktuelle praksisfellesskapet" (Nygren, 2004, p. 205).

En stor andel informanter påpeker også at grensesetting og kommunikasjonssvikt som mulig årsak til vold og trusler mot lærere. Det kommenteres blant annet slik:

- *Elevers dårlige evne til å tilpasse seg skolens regler og til å takle det å bli snakket til rette. Dette siste er blitt et ganske vanlig problem i grunnskolen.*

Når det gjelder utsagnet om grensesetting foreligger det ikke avvik eller samvariasjon i materialet testet mot bakgrunnsvariabler. En del informanter har fremhevet vanskelige hjemmeforhold og/eller manglende grensesetting i hjemmet som årsaker til elevers atferd:

- *I de situasjonene det oppstår vold, er det gjerne bakenforliggende årsaker. Det kan være barn som har ulike former for samspillvansker, vanskelige hjemmeforhold med dårlig trening i konflikthåndtering o.l.*
- *Elevene mangler grensesetting og tydelige voksne hjemme. Dette sammen med spesielt ADHD tror jeg er en svært viktig grunn til vold.*
- *Det er en del rådville foreldre som burde få fri fra jobben en periode med kursing om hvordan de skal forholde seg til barna sine. Jeg tror det kunne spare samfunnet for en del utgifter senere.*
- *Mangel på grensesetting fra foreldrene og egoisme fra eleven.*

Utsagnet ”Kommunikasjonssvikt mellom lærer og elev” som årsak til vold blir vektlagt tilsvarende utsagnet om grensesetting, men viser en tendens til å ha bredere tilslutning fra informanter ved store skoler. Jo større skole, jo hyppigere er dette vektlagt som mulig årsak (vedlegg 7h). Dette kan blant annet komme av at lærere og elever på større skoler nødvendigvis må ha et mer perifert forhold enn ved de små skolene. Når elever og lærere er godt kjent og at vilkårene for utviklingen av (forhåpentligvis) gode relasjoner er til stede, kan kommunikasjonssvikt som årsaksforklaring tyde på enkelte læreres manglende evne til å erkjenne hvordan de selv er med og legger premisser for mellommenneskelig kommunikasjon. Lærerne tillegger som vist ovenfor, forhold ved eleven, organisatoriske og relasjonelle forhold omtrent like stor vekt som årsaksforklaringer på hvordan voldelige situasjoner kan oppstå. Resultatene er i samsvar med Fafos (2009) funn fra offentlig sektor, som fant at forhold ved klienter/brukere til å være de to viktigste årsaksforklaringene for vold mot ansatte, etterfulgt av ”brukernes opplevelse av arbeidstaker som grensesetter” (p. 40).

Det er interessant å merke seg svarfordelingen for utsagnet ”Lærerens mangel på kompetanse i konflikthåndtering”. Mange kvinnelige lærerne har svart at dette i stor grad kan være årsak til at lærere blir utsatt for vold og trusler. Det kan imidlertid tyde på at det er delte meninger om dette da over en tredjedel av de kvinnelige lærerne mener at slike forhold i liten eller svært liten grad er årsak til voldsepisoder. Menn på sin side tillegger ikke læreres manglende kompetanse i konflikthåndtering stor vekt som årsaksforklaring. For dette resultatet er det signifikant samvariasjon mellom utsagnet og kjønn (vedlegg 7i). Løvstadskolen (2008) fremhever totalkommunikasjonens betydning for konflikthåndtering. Betydningen av empatisk kommunikasjon fremheves, og det legges spesielt vekt på at man må være

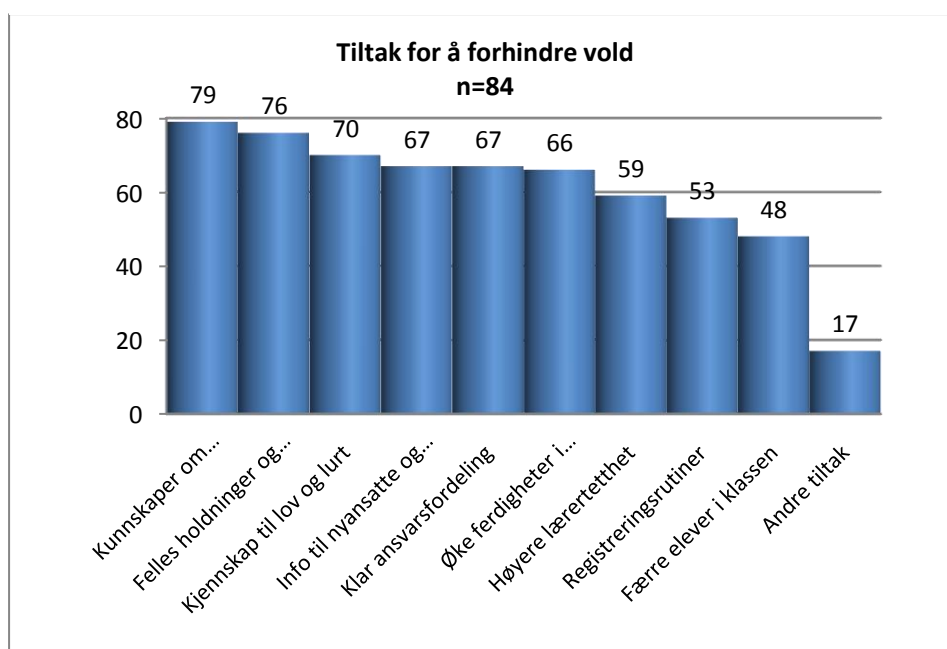
oppmerksom på man ikke dobbeltkommuniserer ved at uttalelser og kroppsspråk ikke fremkommer tvetydig.

Nygren (2004) anser kunnskaper om fenomenet til å være utgangspunkt for utvikling av personlig profesjonell handlingskompetanse. I hvilken grad lærere besitter kunnskaper om de ulike årsakene som her er nevnt, kan jeg med bakgrunn i denne studiens resultater ikke ta stilling til. For meg er det imidlertid innlysende at ved å legge vekt på drøfting i lærerkollegiene i hvilken grad manglende kompetanse i konflikthåndtering kan være utløsende årsak til voldsepisoder mellom elever og lærere, formodentlig kan utvikle personalets ”kollektive yrkesidentitet” (Nilsen, et al., 2007, p. 45). Å reflektere over og være ydmyk for at egen atferd kan føre til eskalering i truende situasjoner selv om intensjonen er det motsatte, vil kunne være et steg nærmere en erkjennelse av det Nilsen, Fauske og Nygren (2007) hevder er essensielt i en persons profesjonelle handlingskompetanse. De fremhever at kunnskap om hvordan egne personlighetstrekk ”virker inn på samspill og samhandling med andre mennesker generelt og i yrkespraksis spesielt. Dette kan gjelde kunnskaper om hvordan man som person takler mellommenneskelige konflikter” (Nilsen, et al., 2007, p. 45). Om kollegiet og den enkelte lærer er oppmerksom på disse forholdene, kan det føre til en individuell og kollektiv faglig utvikling som kan gjøre håndteringen av voldsepisoder lettere.

5.4.2 Forhindre og håndtere vold

Dette spørsmålet har hatt til hensikt å kartlegge tiltak informantene anser formålstjenelige for om mulig å forhindre at voldsepisoder oppstår, og forebygge og håndtere konflikter *når/om* de oppstår. Spørsmålet ”I hvilken grad tror du følgende tiltak i kollegiet vil kunne forhindre at du og dine kolleger skal oppleve vold og trusler om vold?” er utformet slik at informantene skulle ta stilling til ni ulike utsagn og krysse av for i hvilken grad de anså det enkelte tiltak som hensiktsmessig. Også her er det noen informanter som har utelatt å krysse av for enkelte utsagn. Resultatene fremkommer i figur 12, side 93. Kun tiltakene informantene har lagt størst vekt på som egnede for håndtering av vold, kommenteres.

Figur 12: I hvilken grad tror du følgende tiltak i kollegiet vil kunne forhindre at du og dine kolleger skal oppleve vold og trusler om vold?



Nesten alle informanter anser kunnskaper om konfliktdempende kommunikasjon som et effektivt tiltak for å håndtere vold og truende situasjoner. Dette tolker jeg som at lærerne vektlegger individuell og kollektiv kompetanse i totalkommunikasjon stor vekt når det gjelder å håndtere konflikter slik at disse ikke kommer ut av kontroll og ender med forulemping. Arbeidstilsynet (2009) markerer betydningen av slike ferdigheter, og legger vekt på at man må forsøke å forstå og respektere budskapet fra voldsutøveren uansett hvilke følelser som blir uttrykt. Dette for å imøtekomme ulike behov hos elever som viser utagerende atferd, enten denne er utløst av aggresjon, angst eller det er andre omstendigheter som fører til elevens reaksjoner (Arbeidstilsynet, 2009). En informant fremholder lærerens ansvar:

- *At lærerne behandler elevene med respekt.*

Løvstadskolen (2008) legger vekt på at kunnskaper om og ferdigheter i konfliktdempende kommunikasjon kan ha avgjørende betydning for om en lærer evner å opptre ydmykt men handlekraftig i truende situasjoner. Samhandling og innsats vil kunne bidra både til økning og reduksjon av problemer. Man kan ikke kreve at elevene skal endre atferd, uten at læreren gjør det samme (Løvstadskolen, 2008). En informant påpeker imidlertid nødvendige rammefaktorer som bør ligge til grunn for arbeidet:

- *Det er også viktig å lære barna konflikthåndtering, og det er viktig at det er nok voksne slik at de kan være i forkant, slik at det er mulig å få stoppet aggresjonen før den kommer ut av kontroll.*

Nygren (2004) fremhever yrkesutøverens instrumentaliserte og artefaktmedierte ferdigheter. Lærerens handlinger danner basis for alle mellommenneskelige relasjoner – til elever, kolleger, foreldre og andre samarbeidspartnere. Denne basisen påvirker og blir påvirket både av individuell og kollektive praksis, som i sin tur utvikles og påvirker ferdighetene. Praksisrelevante kunnskaper om konfliktdempende kommunikasjon kan føre til mer funksjonelle praktiske handlinger for kunne håndtere truende situasjoner slik at man for eksempel kan unngå eskalerende negativ atferd i truende situasjoner. Dette blir også understreket av Arbeidstilsynet (2009): ”Kunnskap om kommunikasjon og opplæring i samtaleteknikk har stor verdi i slike sammenhenger” (p. 10)

Et stort flertall har svart at felles holdninger og reaksjonsmåter i kollegiet også er vesentlig for å kunne forebygge og håndtere voldelige episoder. Informanter som har vært utsatt for trusler legger i større grad enn andre vekt på at dette aspektet er sentralt i forebygging og håndtering (vedlegg 7j). En vil indirekte, i figur 12, se at tilslutningen til dette utsagnet avviker fra utsagnet ”Rollekonflikter (ikke enighet i kollegiet om hvordan situasjoner skal håndteres) i figur 11, årsaker til vold og trusler. En stor andel lærere uttrykker på den ene siden at de i liten grad anser rollekonflikter i personalet til å være årsaker til vold, mens det på den andre siden viser seg at de betrakter felles holdninger i personalet til å være sentrale for håndtering av voldsepisoder. Funnene kan slik indikere at den enkelte informant er usikker på i hvilken grad han influeres av og selv påvirker den kollektive identiteten som ligger til grunn for handlingsberedskapens veiledende og legitimerende funksjon, og ikke er klar over hvordan han initierer og regulerer egne og andres handlinger samtidig som disse legitimeres og diskvalifiseres (Nygren, 2004). En informant fremhever betydningen av enighet i kollegiet:

- *Tydelige holdninger om at vold ikke aksepteres*

Andre peker på hvordan læreres pedagogiske mandat og holdninger kompliseres av kontekstuelle faktorer, som legger rammer for kollegiets interne konsistens og oppfatninger av voldsproblematikken:

- *Ressurser og tid til samarbeid hjem/skole.*
- *Jeg tror dette er et viktig tema som blir viktigere og viktigere. Det er en del rådville foreldre som burde få fri fra jobben en periode med kursing om hvordan de skal*

forholde seg til barna sine. Jeg tror det kunne spare samfunnet for en del utgifter senere.

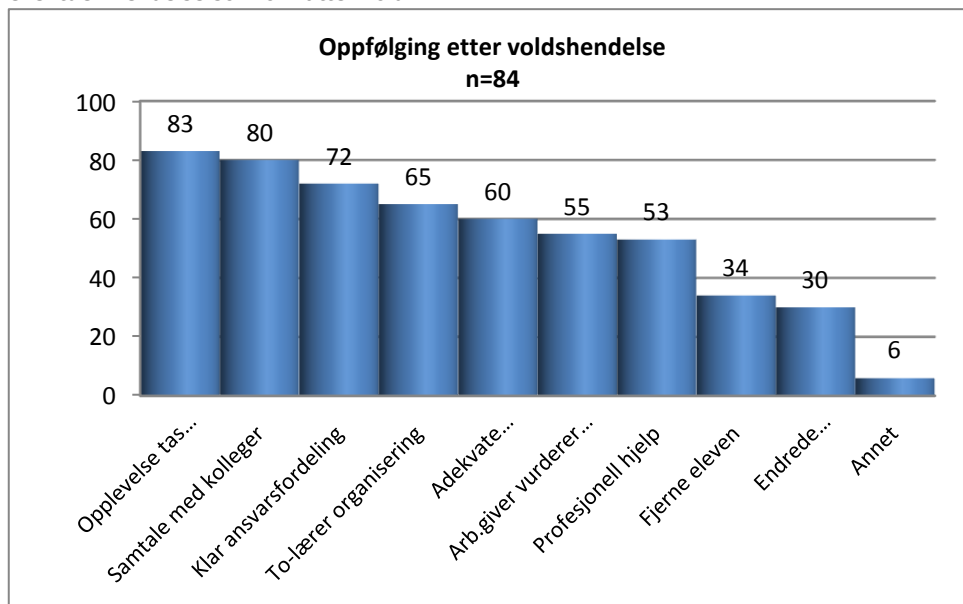
- *En tydeligere samfunnsdebatt som øker respekten og positivitet til skolen som læringsarena. Skolen er i dag nedprioritert hos mange foreldre og denne holdningen overføres til barna.*

Med bakgrunn i disse kommentarene har det stor betydning at man har konstruktive diskusjoner i personalgruppen for å kunne utvikle hensiktsmessige tiltak for å forebygge vold og trusler og hvordan situasjoner kan håndteres.

5.4.3 Oppfølging av vold

Tredje tiltaksnivå i forbindelse med forebygging av vold er oppfølging når skaden har skjedd. Dette representerer også forebygging av skadevirkninger hos dem som er rammet. Psykiske reaksjoner på voldsepisoder kan fremkomme umiddelbart etter en hendelse eller en stund etter en episode. Figur 13 viser informantenes vurderinger av tiltak som kan være egnet til oppfølging om de skulle bli forulempet av vold og trusler på arbeidsplassen. Tiltakene representerer både strakstiltak og tiltak i et lengre tidsperspektiv. Mine kommentarer omhandler funn for enkelte utsagn med utpreget dissens fra informantenes side.

Figur 13: I hvilken grad tror du følgende tiltak vil være egnede i oppfølging etter en eventuell hendelse som omfatter vold?



83 informanter pekte på arbeidsgivers store betydning i oppfølgingsarbeidet. Det å bli utsatt for vold og trusler om vold kan for mange føre til psykiske reaksjoner. I forlengelsen av de

psykiske reaksjonene kan det oppstå sosiale reaksjoner som at den forulempede blir sårbar, uoppmerksom eller avvisende. Ved å være klar over at en ytring kan virke truende for én lærer, men ikke for en annen og at reaksjonsmønsteret vil være forskjellig fra person til person, kan uheldige konsekvenser forebygges. Det er i første rekke ledelsens ansvar å legge til rette for et inkluderende arbeidsmiljø som tar høyde for voldsutsattes ulike reaksjoner og derigjennom anse voldsepisoder som et arbeidsmiljøproblem (Arbeidstilsynet, 2009). Et betydelig antall informanter fremhevet også at det å snakke ut om situasjonen med kolleger kan ha stor betydning. Det tyder på at informantene legger stor vekt på at forulempede må møtes med varme, omsorg og forståelse av kollegene og skolens ledelse og derigjennom vise respekt for ulike reaksjoner etter hendelser som innbefatter vold. Profesjonell hjelp som et egnet tiltak for å redusere skadevirkninger hos forulempede er vesentlig for dem som har vært utsatt for vold og trusler, i motsetning til lærere som ikke har vært innblandet i slike situasjoner. Informanter i aldersgruppen 25-34 år, anser tilfredsstillende registreringsrutiner som formålstjenlig for oppfølging. Dette kan tyde på at de yngste lærerne er usikre på hvilke handlinger som oppfattes som vold og trusler og hvor toleranseterskelen i det aktuelle kollegiet ligger. Det er også en mulighet for at de yngste finner trygghet i å vite hvor, hvordan og hvorfor voldelige hendelser skal rapporteres. Om skolene har et velfungerende registreringsskjema, kan dette anvendes både for å skape økt forståelse og binde sammen viktige momenter både før, under og etter eventuelle voldsepisoder. Registreringsskjemaet kan også være utgangspunkt for opplæring av nyansatte (Løvstadskolen, 2008). Lærere som har vært utsatt for voldshandlinger kan ha blitt fysisk skadet. Slike skader kan ofte være lettere å behandle enn psykiske. I følge Arbeidstilsynet (2009) skal alle virksomheter ha etablerte melderutiner og registreringsrutiner for personskader i arbeidstiden. Ved å ta slike aktivt i bruk kan arbeidsgiver å få oversikt over omfang av vold og trusler slik at tiltak for forebygging kan utarbeides og videreutvikles. Avslutningsvis kan enkelte informanters merknader illustrere hvordan uensartede holdninger og oppfatninger utgjør utfordringer en står overfor med hensyn til voldsforebyggende arbeid generelt og oppfølging etter voldelige hendelser spesielt. En informant reflekterer over hvordan lærernes psykososiale arbeidsmiljø og elevenes læringsmiljø er to sider av samme sak og fremhever:

- *Fjerning av elev fra klassen bør bare skje som siste utvei, hvis det ikke kan bli bedre kommunikasjon mellom lærer og elev.*

Andre betrakter varianter av komfortable løsninger med hensyn til utfordringene en står overfor når det gjelder å forhindre vold i skolen:

- *Spesialskolene tilbake for elever som overhode ikke fungerer i klasserommet.*
- *Det må bli en fast rutine at lærere ikke skal behøve å ha voldelige elever i klassen. Etter voldsepisoder er det eleven som skal fjernes, ikke læreren. Alle lærere har rett på et trygt arbeidsmiljø. Det er arbeidsgivers ansvar å sørge for dette.*

6 Avsluttende kommentarer

I denne kartleggingsstudien har jeg belyst ulike aspekter ved vold i skolen rettet mot lærere og ledelse i grunnskolens barnetrinn. Problemområdet er omfattende og komplekst, og for å presisere temaet valgte jeg å legge to problemstillinger til grunn for arbeidet: 1) ***I hvilken grad opplever lærere å bli utsatt for vold og trusler i skolen,*** og 2) ***hva mener lærere det bør legges vekt på i forebygging av vold i skolen.*** Problemstilling to, omfatter forebygging av vold på tre nivåer: 1) Unngå at episoder med vold og trusler oppstår, 2) håndtering av konflikter når de inntreffer, og 3) oppfølging når skaden har skjedd, og forebygging av skadevirkninger hos de som er rammet. Arbeidstilsynets veileder angående helse-, miljø- og sikkerhetsarbeid på arbeidsplassen, har dannet grunnlag for min innsikt i hvordan ulike faktorer i HMS-arbeidet er forankret i arbeidsmiljøloven. Nasjonale og internasjonale undersøkelser om vold i skolen har anskueliggjort temaets relevans, og Nygrens teori om handlingskompetanse har i all hovedsak utgjort teoretisk rammeverk og forståelsesgrunnlag for læreres profesjonelle handlingskompetanse. Nygrens teori er også sentral som referansegrunnlag i drøfting av hvordan undersøkelsens resultater implisitt belyser problemstillingene. Prosjektets skriftlige fremstilling er disponert i tre deler, som også gjenspeiles i fremstilling av resultater: Utbredelsen av vold i skolen, vold og trusler som et arbeidsmiljøproblem, og læreres kunnskap og kompetanse i forbindelse med vold.

Med bakgrunn i undersøkelsens hovedtendenser er det rimelig å hevde at mange lærere utsettes for vold og trusler om vold i skolen. Dette er langt på vei i tråd med forskning på området, og kan anses som et alvorlig anslag mot den enkeltes integritet, trivsel og helse (Arbeidstilsynet, 2010; Eidset, 2005; Møller Christiansen & Larsen, 2007; Svalund, 2009). Undersøkelsen gir imidlertid ikke grunnlag for generalisering av resultatene, men kan gi et bilde av tilstanden for lærere og ledelse ved skolene i min hjemkommune. Når det gjelder forebyggende arbeid er læreres yrkesrelevante kunnskaper sentrale (Nygren, 2004). Om lærere kommer ut for elever som utøver vold, vil deres yrkesrelevante kunnskaper komme til uttrykk i deres handlinger. Håndtering av voldelige situasjoner bygger på potensielle ferdigheter som gjennom intra- og interpersonelle dialoger kan frembringe individuelle og kollektive kontekstspesifikke handlingskompetanser realisert gjennom en yrkesrelevant handlingsberedskap og reelle mestringsstrategier. Dette er tillagt stor vekt av informantene da de fremhever kunnskaper om konfliktdempende kommunikasjon, og felles holdninger og reaksjonsmåter som sentrale tiltak for å forhindre vold i skolen. Resultatene representerer

samlet sett, etter min oppfatning, utvalgets vurderinger av at intellektuelle artefakter fremfor fysiske artefakter regulerer det psykososiale arbeidsmiljøet. Videre er relasjonelle forhold i kollegiet og arbeidsgivers forpliktelser (Arbeidsdepartementet, 2005), prioritert for arbeidet med å forhindre, og eventuelt følge opp, voldsepisoder om slike forekommer. Arbeidsgiver er på sin side, avhengig av innsikt i problemenes omfang og lærernes erfaringer for å kunne etablere klare rutiner for hva som skal gjøres i en voldssituasjon, og hvordan hendelser skal følges opp. Det kan se ut til at det er en lite aktiv holdning når det gjelder å gripe fatt i disse problemene, til tross for Arbeidsmiljølovens klare formaninger. Informantene oppgir at det gjennomføres begrenset opplæring og kompetanseheving knyttet til å håndtere denne typen utfordringer. Risikoanalyser er i liten grad gjennomført og retningslinjer for håndtering synes ikke å være etablert. I den grad arbeidsgiver selv ikke er klar over lærernes opplevde belastninger og erfaringer, kan denne undersøkelsen bidra til at dette arbeidet prioriteres for å møte Arbeidsmiljølovens krav. Dette kan i sin tur innvirke på (videre)utvikling av lærernes individuelle og kollektive handlingskompetanse som setter den enkelte i stand til å utøve sin rolle som autonom lærer, og derigjennom på den kollektive faglige utviklingen på arbeidsplassen. Den enkelte lærers identifisering med kollegiets arbeidsmetoder, verdier, mål og ideologier må dermed sees i sammenheng med yrkesidentitetens motiverende og handlingsdirigerende funksjon som medvirkende til handlingsbevissthet og handlingsmuligheter i møte med vold i skolen.

Jeg har gjennom denne kartleggingsundersøkelsen avdekket vold og trusler om vold i skolen, rettet mot lærere og ledelse, og fått generell kunnskap om hva det legges vekt på for å forebygge slike hendelser. For om mulig å forstå og forklare mekanismer og prosesser i samhandlingen mellom læreres og elever som fremmer eller hemmer utbredelsen av vold mot lærere ville det vært behov for en kvalitativ tilnærming. Ved en slik tilnærmingstype kan man få bedre kunnskap om hvordan lærere og eventuelt elever opplever ulike hendelser og situasjoner. Det kunne videre vært interessant å få innsikt i hvordan ledelse og lærere eksplisitt er opptatt lærernes psykososiale arbeidsmiljø og å redusere risikoen for at enkelte opplever arbeidsplassen som utrygg. I tillegg kunne det vært interessant å studere om vold mot lærere blir betraktet som et individuelt anliggende eller som et arbeidsmiljøproblem.

Avslutningsvis gjengis et utsagn som beskriver flere informanternes uttalelser:

- *Dette er en veldig viktig undersøkelse, og jeg håper den blir lagt merke til av dem som kan skape forandringer!*

Kilder

- Aahlin, P. (2010). Læreryrkets status i fritt fall. *Bedre Skole*, 2, 35-40.
- Agledahl, L. A., & Jensen, S.-E. (2003). Å snu "vanskelige klasser": en metodisk tilnærming *Høyt spill om samspill: å snu vanskelige klasser* (pp. S. 48-55). Stavanger: Senter for atferdsforskning, Høgskolen i Stavanger.
- Anderson, C. A., & Bushman, B. J. (2002). Human Aggression. *Annual Review of Psychology*, 53, 27-51.
- Arbeidsmiljøloven, LOV-2005-06-17-62 C.F.R. (2005).
- Arbeidstilsynet. (2009). *Vold og trusler på arbeidsplassen: forebygging, håndtering og oppfølging*. Oslo: Direktoratet for Arbeidstilsynet.
- Arbeidstilsynet. (2010). Med skolen som arbeidsplass *Statusrapport 2009* Oslo: Arbeidstilsynet.
- Arnesen, C. Å., Opheim, V., Næss, T., Aamodt, P. O., & Henaug, I. (2009). Alder ved yrkesstart, sysselsettingsmønstre og yrkesaktivitet. En oversikt over utvalgte grupper med høyere utdanning *Rapport* (Vol. 20). Oslo: NIFU STEP Norsk institutt for studier av innovasjon, forskning og utdanning.
- Aronson, E. (2004). *The Social Animal*. New York: Worth Publishers.
- Befring, E. (Ed.). (2007). *Forskningsmetode med etikk og statistikk*. Oslo: Det Norske Samlaget.
- Bemak, F., & Keys, S. (2000). *Violent and Aggressive Youth. Intervention and Prevention Strategies for Changing Times*. Thousand Oaks: Corwin Press Inc.
- Berndtsson, K. E. (2008). *Kunnskap i handling: hvordan kan sosiale fellesskap være med på å fremme kunnskap i handling ved å dele og bearbeide erfaringer*. [K.E. Berndtsson], Bergen.
- Bjerkholt, E., Eik, L. T., & Ødegård, E. (2007). Mangfold gir muligheter. Om mangfold som ressurs for kompetansebygging. *Når starten er god. En artikkelsamling om veiledning av nyutdannede lærere i barnehagen, grunnskolen og videregående opplæring*.
- Breakwell, G. M., & Skumsnes, A. (1995). *Møte med fysisk vold i den profesjonelle hverdag*. Oslo: Ad notam Gyldendal.
- Buch, A. (2002). *Social læringsteori*. Roskilde: Roskilde Universitetsforlag.
- Clemet, K., Skard, H., Hjtland, H., Paulsen, G. E., Standnes, G., & Vinje, E. (2004). *Kompetanse for utvikling. Strategi for kompetanseutvikling i grunnsopplæringen 2005-2008*. Oslo.
- Cornell, D. G. (2006). *School Violence. Fears Versus Facts*. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Cowie, H., Jennifer, D., Chankoca, D., Posthova, T., Deklerck, J., Deboutte, G., et al. (2006). *School Bullying and Violence: Taking Action*. Retrieved 10 april 2010, from the VISTOP project <http://www.vistop.org/ebook/>
- Dalland, O. (2007). *Metode og oppgaveskriving for studenter*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Dinkes, R., Kemp, J., & Baum, K. (2009). *Indicators of School Crime and Safety: 2009*. Washington DC: National Center for Education Statistics (ED)
- Dodge, K. A. (1991). The Structure and Function of Reactive and Proactive Aggression. In D. J. Pepler & K. H. Rubin (Eds.), *The Development and Treatment of Childhood Aggression* (pp. 201-218). Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates Inc.
- Eidset, I. (2005). Vold i skolen. Undersøkelse blant Utdanningsforbundets medlemmer 25. mai - 11. juni 2005 Oslo: Utdanningsforbundet.

- Eiken, T. e., Tynes, T., Grimsrud, T. K., Sterud, T., & Aasnæss, S. (2008). Psykososialt arbeidsmiljø. Delrapport. In N. N. o. a. a. o. -helse) (Ed.). Oslo: STAMI (Statens arbeidsmiljøinstitutt).
- ETUCE. *Action Plan on Preventing and Tackling Violence in Schools*. European Commission.
- Flyvbjerg, B. (1991). *Rationalitet og magt*. København: Akademisk Forlag.
- Forsberg, T. (2010). *Førkveld*: NRK.
- Forsknings-og utdanningsdepartementet. (2006). *Læreplanverket for Kunnskapsløftet. Prinsipper for opplæringen*.
- Fuglestad, O. L. (1997). *Pedagogiske prosessar: empiri - teori - metode*. Bergen-Sandviken: Fagbokforl.
- Fuglseth, K. (2007). Vitskapsteori og hermeneutikk. In K. Fuglseth & K. r. Skogen (Eds.), *Masteroppgaven i pedagogikk og spesialpedagogikk. Design og metoder*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Gadamer, H.-G., Jørgensen, A., & Darling Nielsen, K. (2007). *Sandhed og metode: grundtræk af en filosofisk hermeneutik*. København: Academica.
- Gall, M. D., Gall, J. P., & Borg, W. R. (2007a). *Educational Research. An introduction* (eighth ed.). Boston: Pearson International Edition.
- Grenness, T. (2004). *Hvordan kan du vite om noe er sant?* Oslo: Cappelen Akademisk.
- Grønnlie, R. (2009). Vold - definisjoner og omfang, from Retrieved 20. april 2010, from <http://www.nkvts.no/tema/Sider/Volddefinisjoneroomfang.aspx>
- GSI. (2010). Årsverk administrative og pedagogiske oppgaver 2009 (Årsrapport Grunnskole). Retrieved 10. mai 2010, from Utdanningsdirektoratet <http://www.wis.no/stat09/application/main.jsp?languageId=1>
- Guthu, L., Bekkevold, K., & Gravdahl, B. (2009). Vox-speilet In V. N. f. f. kompetansepolitikk (Ed.). Oslo.
- Haraldsen, G. (1999b). *Spørreskjemametodikk: etter kokebokmetoden*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Hellevik, O. (2002). *Forskningsmetode i sosiologi og statsvitenskap*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Hjardemaal, F. (2002). Vitenskapsteori. In T. A. Kleven (Ed.), *Innføring i pedagogisk forskningsmetode. En hjelp til kritisk tolking og vurdering*. Oslo: Unipub Forlag.
- Holand, A. (2007a). Spørreskjema. In K. Fuglseth & K. r. Skogen (Eds.), *Masteroppgaven i pedagogikk og spesialpedagogikk. Design og metoder*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Isdal, P. (2000). *Meningen med volden*. Oslo: Kommuneforlaget.
- Isdal, P., Andreassen, S. M. N., & Thilesen, R. (2003). *Vold i skolen*. Oslo: Kommuneforlaget.
- Johannessen, A. (2007). *Introduksjon til SPSS: versjon 14, 15 og 16*. Oslo: Abstrakt forl.
- Johannessen, A., Tufte, P. A., & Kristoffersen, L. (2004). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode*. Oslo: Abstrakt Forlag.
- Straffeloven (2005).
- Kirke-, u.-o. (1997). *Læreplan Generell del*. Oslo: Utdanningsdirektoratet Retrieved 22. april 2010, from http://www.udir.no/upload/larerplaner/generell_del/generell_del_lareplanen_bm.pdf.
- Kleven, T. A. r. (2002a). Hvilke alternative forklaringer er mulige? - spørsmålet om indre validitet. In T. A. Kleven, F. Hjardemaal & K. Tveit (Eds.), *Innføring i pedagogisk forskningsmetode. En hjelp til kritisk tolking og vurdering* (pp. 139-158). Oslo: Unipub Forlag AS.

- Kleven, T. A. r. (2002b). *Innføring i pedagogisk forskningsmetode: en hjelp til kritisk tolking og vurdering*. [Oslo]: Unipub.
- Kowzan, P. (2009). Teachers and School Violence. A Comparative Study of Danish, American and Polish Phenomena. *Journal of Alternative Perspectives in the Social Sciences*, 1(3), 736-747.
- Krogh, G. v., Ichijo, K., & Nonaka, I. (2001). *Slik skapes kunnskap: hvordan frigjøre taus kunnskap og inspirere til nytenkning i organisasjoner*. [Oslo]: NKS forl.
- KS. (2003). *Psykososialt arbeidsmiljø i barnehage, skole og SFO: veiledningshefte*. [Oslo]: KS.
- Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (2002).
- Kunnskapsdepartementet. (2009). *St.mld.nr.11 (2008-2009) Læreren - rollen og utdanningen*. Oslo.
- Kupersmidt, J. B., & Dodge, K. A. (2004). *Children`s Peer Relations. From Development to Intervention*. Washington DC: American Psychological Association.
- Kvale, S., Brinkmann, S., Anderssen, T. M., & Rygge, J. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Larsen, A. K. (2007). *En enklere metode. Veiledning i samfunnsvitenskapelig forskningsmetode*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Lund, T. (2002). Metodologiske prinsipper og referanserammer. In T. L. (red.) (Ed.), *Innføring i forskningsmetodologi* (pp. 79-124). Oslo: Unipub AS.
- Lund, T., & Haugen, R. (2006). *Forskningsprosessen*. Oslo: Unipub Forlag.
- Lyng, S. T., & Blichfeldt, J. F. (2003). Attracting, developing and retaining effective teachers. Country Background Report from Norway. Retrieved 07. mai 2010, from <http://www.oecd.org/dataoecd/62/23/2635707.pdf>
- Løvlie, L. (2001). Læreren i våre tanker. In T. Kvernbekk (Ed.), *Pedagogikk og lærerprofesjonalitet* (pp. 129-145). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Løvstadskolen. (2008). *Kursmanual for Løvstadkurs i mestring av vold: kommunikasjon, konfliktløsning og klientbehandling*. Helle: Løvstadskolen.
- Manifest mot mobbing 2009-2010.
- Midlarsky, E., & Klain, H. M. (2005). A History of Violence in the Schools. In F. Denmark, H. H. Krauss, R. W. Wesner, E. Midlarsky & U. P. Gielen (Eds.), *Violence in Schools. Cross-National and Cross-Cultural Perspectives* (pp. 37-74). New York: Springer.
- Molander, B. (1996). *Kunskap i handling*. Göteborg: Daidalos.
- Mossige, S., & Dyb, G. (2009). *Voldsutsatte barn og unge i Oslo: forekomst og innsatsområder for forebygging* (Vol. 22/2009). Oslo: Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring.
- Møller Christiansen, J., & Larsen, I. (2007). Lærervilivet på godt og ondt. Undersøkelse af psykisk arbeidsmiljø blandt medlemmer af Danmarks Lærereforening (November 2006 ed.). København: Center for Alternativ Samfunnsanalyse CASA.
- Møller Sørensen, P. (2007). Statistikk. In K. Fuglseth & K. r. Skogen (Eds.), *Masteroppgaven i pedagogikk og spesialpedagogikk. Design og metoder* (pp. 184-207). Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- NESH. (2006). Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi. etikk.no: De nasjonale forskningsetiske komiteer.
- Nicolaisen, H., Nyen, T., & Olberg, D. (2005). *Lærernes arbeidstid. Evaluering av avtale om arbeidstid for skoleverket 2004-2006*: Fafo.
- Nielsen, H. B. (2009). *Skoletid*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Nilsen, S. (2007). *Læring i fellesskap: en pedagogisk modell i profesjonsutdanninger*. Oslo: Gyldendal akademisk.

- Nilsen, S., Fauske, H., & Nygren, P. (2007). *Læring i fellesskap: en pedagogisk modell i profesjonsutdanninger*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Nordahl, T., Sørli, M.-A., Tveit, A., & Manger, T. (2003). *Alvorlige atferdsvansker. Effektiv forebygging og mestring i skolen. Veileder for skoleeiere og skoleledere*.
- Nygren, P. (2004). *Handlingskompetanse: om profesjonelle personer*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- OECD. (2009). *Indicator D7: Who are the teachers? : OECD*.
- Polanyi, M. (2000). *Den tause dimensjonen: en innføring i taus kunnskap*. Oslo: Spartacus.
- . Ringerike kommune. Årsrapport. (2009).
- Roland, E., & Idsø, T. (2001). Aggression and bullying. *Aggressive behavior*, 27, 446-462.
- Roland, P. (2006). *Problematferd i skolen. Hvordan kan pedagoger håndtere aggressiv atferd?* Stavanger: Senter for atferdsforskning. Universitetet i Stavanger.
- Ryle, G. (2009). *The concept of mind*. London: Routledge.
- Sander, K. (2006). Feilkilder og usikkerhet ved resultatene. *Forutsetningsanalysen*. Retrieved 24. mai 2010, from <http://www.kunnskapssenteret.com/articles/3335/1/Feilkilder-og-usikkerhet-ved-resultatene/Feilkilder-og-usikkerhet-ved-resultatene.html>
- Senge, P. M. (1999). *Den femte disiplin: kunsten å utvikle den lærende organisasjon*. Oslo: Egmont Hjemmets bokforl.
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2009a). Trivsel og belastning i lærerrollen. En kvalitativ tilnærming. *Bedre Skole*, 2, 24-29.
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2009b). Trivsel, stress og utmattelse blant lærere. En paradoksal kombinasjon. *Bedre Skole*, 1, 30-37.
- Skau, G. M. (2005). *Gode fagfolk vokser. Personlig kompetanse i arbeid med mennesker*. Oslo: Cappelen Akademisk.
- Skolestruktur i Ringerike kommune*, (2008).
- Skårderud, F., Fauske, H., Kollestad, M., Nilsen, S., & Nygren, P. (2005). Profesjonelle handlingskompetanser - utakter mellom utdanning og yrkespraksis. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, 06/2005, 461-476.
- Smith, P. K. (2003). *Violence in Schools. The Response in Europe*. London: RoutledgeFalmer.
- Solem, P. E., & Mykletun, R. J. (2009). Endringer for seniorer i arbeidslivet fra 2003 til 2008. In v. o. a. Norsk Institutt for forskning om oppvekst (Ed.), *NOVA Rapport* (Vol. 20/2009).
- SSB. (2008). Sysselsatte pr. 4. kvartal 2008. ssb.no, from Statistisk sentralbyrå 15. mai 2010, http://statbank.ssb.no/statistikkbanken/Default_FR.asp?PXSid=0&nvl=true&PLanguage=0&tilside=selectvarval/define.asp&Tabellid=03877
- Svalund, J. (2009). *Vold og trusler om vold i offentlig sektor* (Vol. 2009:30). Oslo: Fafo.
- Thorenfeldt, G. (2010a, 5. april 2010). En av to rektorer har opplevd vold mot lærerne, *Dagbladet*.
- Thorenfeldt, G. (2010b, 5. februar). Lærerne må tåle å bli spyttet på, *Dagbladet*.
- Thorenfeldt, G. (2010c, 28. januar 2010). Når barna slår er det ikke skolens ansvar, men foreldrenes., *Dagbladet*.
- Trivsel i Ringeriksskolen, Oppveksttjenesten Ringerike kommune (2006).
- Undervisnings- og familiedepartementet. (2003). *St. mld. nr. 30 (2003-2004) Kultur for læring*. Oslo.
- DeVaus, D. (2002). *Surveys in Social Research* (Fifth ed.). London: Routledge.
- WHO. (2005). Injuries and violence in Europe Why they matter and what can be done Summary. In W. H. O. Europe (Ed.). Danmark.

Vedleggsoversikt

Vedlegg 1: Svar fra kommunalsjef

Vedlegg 2: Forespørsel om undersøkelse til kommunalsjef

Vedlegg 3: E-post fra spesialrådgiver til rektorene

Vedlegg 4: Forespørsel til webmaster med svar

Vedlegg 5: Følgebrev til informanter (sendt som vedlegg til e-post)

Vedlegg 6: Spørreskjema

Vedlegg 7: Krysstabeller

Vedlegg 1: Svar fra kommunalsjef

Hei igjen

Travel uke, men her er et svar.

Selvfølgelig vil vi hjelpe en av våre egne ansatte i en studiesituasjon. Det finner vi en form på. Jeg er imidlertid også opptatt av at RK får noe ut av dette. Det er et meget aktuelt tema for oss. Vi har nettopp hatt tilsynsbesøk og har lukket avvik som Arbeidstilsynet påla oss. Siste bekreftelse kom fra arbeidstilsynet i går.

Vold mot lærere og rutiner for forebygging var ett tema.

Jeg vil gjerne at du prater med Geir Svingheim og ser på innspillene fra Arbeidstilsynet. Det kan også hende at intervjuer med verneombud på den enkelte skole og hovedverneombudet (Lisbeth Karlsen) er naturlige respondenter.

Det kan gjøre oppgaven enda mer spennende å jobbe med for deg, om den også blir et nyttig innspill for kommunen.

Ser fram til videre samarbeid.

PS, håper du ikke har lagt helt vekk tanken på å søke jobb i PPT?

Vennlig hilsen

Bjørn Tollaas
Kommunalsjef, oppvekst og kultur.
Ringerike kommune
Tlf: 32 11 74 19 / 908 71 048

Vedlegg 2: Forespørsel til kommunalsjef

Til: <bjorn.tollaas@ringerike.kommune.no>

Fra: "Jorun Holth Eggen" <te-egge@online.no>

Dato: 11.01.2010 10:19

Emne: Masteroppgave - undersøkelse om vold rettet mot lærere

Hei,

Viser til telefonsamtale fredag 8. januar angående prosjekt i forbindelse med mastergrad i spesialpedagogikk ved universitetet i Oslo.

Mitt navn er Jorun Holth Eggen, er 50 år gammel, bor i Haugsbygd og har arbeidet i Ringerike kommune siden 1989, hovedsakelig i Heradsbygda barnehage og Helgerud skole (siden 1997). Høsten 2008 fikk jeg innvilget 2 års studiepermisjon fra Helgerud. Jeg har i hele permisjonstiden hatt kontakt med skolen, (deltatt på planleggingsdager, kurs og sosiale sammenkomster, og besøkt personalet og elevene på skolen). Jeg har som målsetting å gjennomføre masterstudiet på normert tid, og komme tilbake til skolen fraskolestart 2010.

Mitt fordypningsområde i mastergradsstudiet har vært psykososiale vansker. I forbindelse med masteroppgaveprosjektet har jeg valgt "Vold i skolen" som tema. Emnet er stort og kan vinkles, spesifiseres og innsnevres på mange måter. Jeg har valgt å sette fokus på vold rettet mot lærere, blant annet med bakgrunn i flere oppslag i media i løpet av 2009. Mitt hovedanliggende er å undersøke i hvilken grad lærere har opplevd vold rettet mot seg selv, om de har tanker om hvordan skolen kan forebygge og håndtere slik atferd, og hvordan oppfølging av lærere som opplever vold får/bør få/kan få. Som teoretisk basis anvender jeg Pär Nygrens teori om handlingskompetanse.

Mitt ønske er å foreta en spørreundersøkelse blant lærere i Ringerike kommune. Praktiske årsaker ligger til grunn for dette. Nærhet til informanter og egen kulturkompetanse er sentrale motiver. Essensen i min undersøkelse hviler på den enkeltes opplevelse av ulike aspekter knyttet til temaet. Jeg er foreløpig usikker på hvilken metode som i størst grad vil gi meg den ønskede empiri, og har på nåværende stadium utarbeidet et utkast til spørreskjema som dekker de ønskede momenter (se vedlegg). For å foreta en kartlegging av omfang har jeg ønske om å kunne innhente svar fra så mange som mulig av kommunens lærere som arbeider i skoler med barnetrinn. Jeg kunne også tenke meg å foreta noen få intervjuer (individuelle eller gruppe) om noen skoler/lærere kunne være interessert i å delta i slike. Alle informanter og informasjon vil, i den grad slike fremkommer, bli anonymisert og behandlet etter forskningsetiske retningslinjer og godkjenning fra NSD. Direkte personlige opplysninger vil ikke være aktuelle å innhente i noen av tilfellene, men indirekte opplysninger (slik som eksempelvis kjønn, alder og "fartstid" i skolen) vil være bakgrunnsopplysninger jeg finner relevante i forhold til analyse av empiri.

Jeg håper dette er en undersøkelse det kan være mulig for meg å foreta blant ansatte ved skolene i Ringerike kommune.

Ovenfor har jeg forsøkt å legge for dagen mine intensjoner med oppgaven. Om flere opplysninger er nødvendige for eventuelt å kunne godkjenne prosjektet, ser jeg frem mot å besvare slike etter beste evne. Ta gjerne kontakt med meg på tlf. 934 51 160 og/eller te-egge@online.no

En del spørsmål knyttet til gjennomføring av undersøkelsen, vil jeg eventuelt komme tilbake til dersom jeg får mulighet til å gjennomføre prosjektet. Jeg håper på et snarlig og positivt svar.

Med vennlig hilsen

Jorun Holth Eggen

Vedlegg 3: E-post fra spesialrådgiver til rektorene

Til: Rektorer
Fra: Geir Svingheim/RKO
Dato: 22.01.2010 10:50
cc: Evi Mathilassi Lien/ADM/OPV/RKO
Emne: Gjelder bare skoler med barnetrinn

Hei!

Jorunn Holth Eggen er tilsatt i Ringerike kommune, og har arbeidssted Helgerud skole.

Hun har inneværende skoleår permisjon for å fullføre et mastergradsstudie i spesialpedagogikk. I den forbindelse skal hun skrive en masteroppgave og ønsker å gjennomføre en undersøkelse blant lærer på barnetrinnet ved alle skoler i kommunen. Undersøkelsen planlegges å være nettbasert via trolig fronter. Alt er lagt tilrette for at dette blir fullstendig anonymisert for de som deltar i undersøkelsen.

Jorunn anslår at det vil ta ca. 10 minutter å svare på spørsmålene.

Gjennomføring planlegges tidlig i februar, - før vinterferien.

Jorunn vil kontakte Evi M. Lien i forhold å bruke fronter.

Dere vil motta ytterligere informasjon direkte fra Jorunn. Kommunalsjefen har godkjent dette opplegget.

Jorunn har denne e-postadressen: te-egge@online.no

Oppfordrer til at dere er positive til dette, og at dere informerer alle lærerne om at de bør bidra til at en våre ansatte får fullført masterstudiet. Kanskje hun finner ut noe vi kan dra nytte av i Ringerikeskolen.

Eller; GOD HELG TIL DERE ALLE

mvh
Geir Svingheim
spesialrådgiver - oppvekst
Rådmannens stab
32 11 74 50

No virus found in this incoming message.
Checked by AVG - www.avg.com

Vedlegg 4: Forespørsel til webmaster med svar

Hei, Jorunn!

Beklager seint svar, men dagene er ganske fulle.

Hvis du skal bruke Fronter til en anonym undersøkelse gjøres det som en prøve. (oppskrift på hvordan man lager prøve finner du på Fellesrom Ringerike kommune - IKT - brukerveiledninger ClassFronter)

Du må lage prøven på et fellesområde for Helgerud hvor du har lærerrettigheter, så kan jeg kopiere den ut til Fellesrom Ringerike kommune når den er klar for publisering og hvor lenge den skal være tilgjengelig for besvarelser (send meg mail eller sms). Da kan lærerne gjennomføre undersøkelsen. Jeg gir deg rettigheter til det området, slik at du kan lese av statistikken.

Informasjon ut til skolene må du ordne selv.

Hilsen Evi

Evi Mathilassi Lien
Ped. IKT-veileder/webmaster
Ringerike kommune
Tlf: 91 62 62 19 / 32 11 77 17
E-post: evi@ringerike.kommune.no

Til: <evi@ringerike.kommune.no>

Ad. Undersøkelse i forbindelse med masteroppgave

Hei Evi,

Jeg er i gang med min masteroppgave i spesialpedagogikk hvor jeg ønsker å foreta en undersøkelse ved hjelp av spørreskjema blant alle lærerne ved skolene i kommunen som har barnetrinn. For at undersøkelsen skal ha god validitet er jeg avhengig av en så høy svarprosent som mulig. I den forbindelse har jeg spørsmål til deg om du har mulighet til å bistå meg i hvordan dette på best mulig måte kan gjøres slik at det blir enkelt for lærerne å besvare spørreskjemaet og "sende" svarene til meg. Jeg tenkte at det kanskje kan la seg gjøre å legge noe ut på Fronter, men er usikker på hvordan dette kan gjøres. Alle spørsmål som skal med i undersøkelsen er nå klare, jeg skal foreta en pilotundersøkelse (papirutgave) på Helgerud i morgen (onsdag 03.02). Etter det gjenstår eventuelt redigering og justering av spørreskjemaet om det er behov for det.

Jeg har vært i kontakt med kommunalsjef Tollaas og Geir Svingheim og fått tillatelse til å foreta undersøkelsen blant lærerne i kommunen. Undersøkelsen skal være anonym og er derfor ikke meldepliktig til NSD (Norsk Samfunnsvitenskapelig Datatjeneste) utover de tillatelser Institutt for Spesialpedagogikk ved Universitetet i Oslo besitter. Min veileder ved instituttet er Kolbjørn Varmann. Han kan kontaktes på tlf. 90088141 om det er behov for det.

Jeg vil gjerne få sendt ut spørreskjemaene i løpet av uke 6 (etter avtale med Geir Svingheim), så jeg håper du har mulighet til å hjelpe meg i løpet av denne uken. Jeg arbeider hjemme med oppgaven, og kan møte deg når som helst og hvor som helst etter hva som passer best for deg.

Ring meg gjerne på tlf. 934 51 160

Med vennlig hilsen
Jorun Holth Eggen
te-egge@online.no

No virus found in this incoming message.
Checked by AVG - www.avg.com

Vedlegg 5: Informasjon til informantene – sendt som vedlegg til e-post

Til alle rektorer, inspektører og lærere (1 – 7 trinn) ved skolene i Ringerike kommune

Informasjon i forbindelse med undersøkelsen "Vold i skolen"

Jeg har for tiden utdanningspermisjon for å fullføre en mastergrad i spesialpedagogikk ved Universitetet i Oslo. Dette avsluttende semesteret arbeider jeg med et masteroppgaveprosjekt med arbeidstittel "Vold i skolen – rettet mot lærere".

Flere undersøkelser avdekker vold og trusler om vold rettet mot lærere. Nasjonalt uttrykkes det i disse dager bekymring over økende omfang av at lærere på barnetrinnet blir slått, kastet stein etter og angrepet med ulike gjenstander. Denne typen atferd er relativt sjelden og lærere har liten mulighet for å øve på å håndtere slik atferd. Når episoder inntreffer stilles derfor mange lærere ovenfor nye utfordringer som kan føre til store følelsesmessige og arbeidsmiljømessige omkostninger, både for de involverte og skolen totalt sett. Mye kan tyde på at læreres handlingsberedskap og ferdigheter i teknikker for å møte vold og trusler om vold, vil kunne gi dem trygghet som i seg selv virker konfliktdempende, og derigjennom også kunne gi elevene forutsigbarhet og trygghet.

Formålet med prosjektet er å kartlegge i hvilken grad lærere på barnetrinnet opplever egen handlingskompetanse i møte med voldelig atferd, og hvilke tiltak lærere og skoleledelse anser som hensiktsmessige når det gjelder forebygging, håndtering og oppfølging av lærere i skolen, om hun/han blir utsatt for vold.

Jeg ønsker i den forbindelse å forhøre meg om din erfaring med vold og/eller trusler om vold rettet mot deg eller dine kolleger, utført av elever ved skolen i løpet av de siste 12 måneder, og om du føler at du har tilstrekkelig kompetanse for å håndtere slike hendelser. Jeg ønsker også å undersøke om skolene har prosedyrer for oppfølging av forulempede, og i hvilken grad disse blir fulgt. For at kartleggingen av dette skal være gyldig og valid, er det av stor betydning for meg at så mange som mulig kan sette av noen minutter til å besvare spørreskjemaet, aller helst før vinterferien.

Kommunalsjef Bjørn Tollaas er informert om, og har godkjent gjennomføringen av spørreundersøkelsen. Undersøkelsen vil være anonym og ingen enkeltpersoner eller skoler vil derfor kunne gjenkjennes i den ferdige oppgaven. Opplysninger som kommer frem vil bli behandlet konfidensielt av meg, og analysert ved hjelp av dataanalyseredskapet SPSS (Statistical Package for the Social Sciences), og slettes når oppgaven er sensurert, innen utgangen av august 2010.

Om du har spørsmål, ta gjerne kontakt med meg på tlf 934 51 160, te-egge@online.no eller jorun.holth.eggen@skole.ringerike.kommune.no

Med vennlig hilsen
Jorun Holth Eggen

På forhånd takk for din besvarelse

Vedlegg 6: Spørreskjema

- **Bakgrunnsopplysninger**

En sentral fremgangsmåte for å beskrive og avdekke faktiske forhold på et område som vanligvis er utilgjengelig, er å definere spesifikke faktorer og variabler. En variabel, som de ulike bakgrunnsopplysningene det spørres om her, er egenskaper som på en meningsfull og fruktbar måte definerer variasjoner hos informantene som deltar i undersøkelsen. En empirisk undersøkelse som dette har til hensikt å avdekke mulige mønstre og/eller tendenser. Av den grunn er bakgrunnsopplysningene det spørres om en del av grunnlaget for meningsfull statistisk analyse. Jeg minner om at undersøkelsen er anonym, og ber dere derfor besvare alle spørsmål så godt det lar seg gjøre.

- ***Spørsmål 1. Kjønn** (sett kryss)

- ☐ Kvinne
- ☐ Mann

- ***Spørsmål 2. Din alder** (antall hele år)

-

- ***Spørsmål 3. Hvor lenge har du vært tilsatt ved nåværende skole?** (oppgi antall hele år)

-

- ***Spørsmål 4. Hvor mange år har du arbeidet i skolen totalt?** (oppgi antall hele år)

-

- ***Spørsmål 5. Din stillingstørrelse?** (oppgi prosent)

-

- ***Spørsmål 6. Har du administrativt lederansvar?** (sett ett kryss)

- ☐ Ja
- ☐ Nei

- ***Spørsmål 7. Hvor har du hovedvekten av din arbeidstid?** (sett kryss)

- ☐ 1 - 4 trinn
- ☐ 5 - 7 trinn
- ☐ Administrasjon

- ***Spørsmål 8. Hvor mange elever har skolen totalt?** (sett ett kryss)

- ☐ 1 - 99
- ☐ 100 - 199
- ☐ 200 – 299
- ☐ 300 eller flere

- ***Spørsmål 9. Hvor mange lærere er tilsatt ved skolen?** (oppgi antall lærere)

-

- **VOLD OG TRUSLER OM VOLD**

Denne delen dreier seg om du har blitt utsatt for vold eller trusler om vold fra elever ved skolen i løpet av de siste 12 måneder, som var av en slik karakter at du opplevde episoden som ubehagelig.

- **Trusler om vold**

Med trusler om vold menes handlinger eller trusler fra elever som innebærer at du vil bli utsatt for slag (også med gjenstander), spark, dytting, lugging eller andre fysiske angrep på din person.

- **Spørsmål 10. Har du blitt utsatt for trusler om vold av elever ved skolen de siste 12 mnd?** (sett ett kryss)

- ☐ Nei
- ☐ Ja, en gang
- ☐ Ja, flere ganger (2-4)
- ☐ Ja, mange ganger (5 eller flere)

- **Spørsmål 11. Hva har truslene inneholdt?** (beskriv)

- **Spørsmål 12. Har du vært utsatt for hæverk eller annen ødeleggelse av eiendom som sykkel, bil eller liknende utført av elev(er) ved din skole de siste 12 mnd?** (sett ett kryss)

- ☐ Nei
- ☐ Ja, en gang
- ☐ Ja, noen ganger (2-4)
- ☐ Ja, mange ganger (5 eller flere)

- **Spørsmål 13. Kjenner du til om andre lærere ved skolen har vært utsatt for trusler om vold de siste 12 mnd?** (sett ett kryss)

- ☐ Ja
- ☐ Nei
- ☐ Vet ikke

Fysisk vold

Med fysisk vold menes slag (også med gjenstander), spark, dytting, lugging eller andre fysiske angrep på din person.

- **Spørsmål 14. Har du grepet inn i truende situasjoner eller voldsepisoder mellom elever eller mellom elever og kolleger på skolen de siste 12 mnd?** (sett ett kryss)

- ☐ Nei
- ☐ Ja, en gang
- ☐ Ja, noen ganger (2-4)
- ☐ Ja, mange ganger (5 eller flere)

- **Spørsmål 15. I hvilke situasjoner har du opplevd fysisk vold rettet mot deg av elever ved skolen de siste 12 mnd?** (flere kryss mulig)

- ☐ Ikke opplevd
- ☐ Undervisning
- ☐ Friminutt
- ☐ På tur

- **Spørsmål 16. Har du opplevd fysisk vold rettet mot deg av elever i andre situasjoner de siste 12 mnd enn de som er nevnt ovenfor?** (beskriv)

- **Spørsmål 17. Har du vært utsatt for fysisk vold når du har vært på tomannshånd med en elev de siste 12 mnd?** (sett ett kryss)

- ☐ Nei, har ikke vært utsatt for vold på tomannshånd med elev
- ☐ Ja, har vært utsatt for vold på tomannshånd med elev en gang
- ☐ Ja, vært utsatt for vold på tomannshånd med elev noen ganger (2-4)
- ☐ Ja, utsatt for vold på tomannshånd med elev mange ganger (5 eller flere)

- **Spørsmål 18. Andre konstellasjoner du har vært utsatt for vold av elever de siste 12 mnd?** (beskriv)

- **Spørsmål 19. Kjenner du til om andre lærere ved din skole har vært utsatt for fysisk vold av elever de siste 12 mnd?** (sett ett kryss)

- ☐ Nei
- ☐ Ja
- ☐ Vet ikke

Konsekvenser av vold og trusler om vold

Konsekvenser av å bli utsatt for vold og trusler er individuelle. I spørsmålet nedenunder er jeg ute etter din(e) subjektive opplevelse(r).

- **Spørsmål 20. Hvilke konsekvenser har det hatt for deg å bli utsatt for vold og trusler om vold?** Ta stilling til utsagnene om konsekvenser

	Svar: I svært stor grad I stor grad I liten grad I svært liten grad			
Spørsmål:				
Ingen konsekvenser	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Mistrivsel i jobbsituasjon	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Utrygghet på jobben	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Utrygghet på fritiden	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Psykiske plager	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Fysiske plager	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ønske om å slutte i jobben	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

- **Spørsmål 21. Andre konsekvenser av hendelser som involverer vold og trusler enn de som er nevnt ovenfor.** (beskriv)

Årsaker til vold eller trusler om vold

Ulike faktorer kan føre til at voldsepisoder oppstår. Disse bør synliggjøres, utredes og analyseres for å komme fram til mulige løsninger. Løsninger kreves ofte på flere nivåer.

- **Spørsmål 22. Hva mener du kan være mulig utløsende årsak til at du eller dine kolleger kan oppleve å bli utsatt for vold og trusler?** Ta stilling til utsagnene om årsaker

Svar:	I svært stor grad	I stor grad	I liten grad	I svært liten grad
Spørsmål:				
Elevenes psykiske energinivå	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Lærerens grensesetting	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Kommunikasjonssvikt mellom lærer og elev	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Lærerens mangel på kompetanse i konflikthåndtering	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
For mange elever i hver klasse/gruppe	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Lav lærertetthet	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Organisering av undervisningen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Høye kvantitative krav til lærer (tidspress, arbeidsmengde)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Rollekonflikter (ikke enighet i kollegiet om hvordan situasjoner skal håndteres)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

- **Spørsmål 23. Hvilke andre årsaker enn de som er nevnt ovenfor tror du kan være årsak til at du eller dine kolleger kan oppleve å bli utsatt for vold og trusler av elever ved skolen?** (beskriv)

Forebygging og håndtering av vold og trusler

Vold og trusler rettet mot lærere er ikke et privat anliggende, men skolens kollektive ansvar. For å kunne gjøre noe med et problem må først problemet erkjennes. Det er første steg i en prosess som kan føre til tiltak.

- **Spørsmål 25. Har det vært gjennomført kartlegging av risiko for vold og trusler rettet mot lærerne ved din skole?** (sett ett kryss)

- ☐ Ja
- ☐ Nei
- ☐ Vet ikke

- **Spørsmål 26. Finnes det handlingsplan med retningslinjer for forebygging av vold rettet mot lærere ved din skole?** (sett ett kryss)

- ☐ Ja
- ☐ Nei
- ☐ Vet ikke

- **Spørsmål 27. Har du fått opplæring i forebygging og håndtering av truende situasjoner?** (sett ett kryss)

- ☐ Ja
- ☐ Nei

- **Spørsmål 28. Hvis nei, har du etterlyst slik opplæring?** (flere kryss mulig)

- ☐ Nei
- ☐ Ja, hos administrasjonen
- ☐ Ja, hos verneombud
- ☐ Ja, hos tillitsvalgt
- ☐ Annet

- **Spørsmål 29. Finnes det retningslinjer for oppfølging dersom lærere utsettes for vold ved din skole?** (sett ett kryss)

- ☐ Ja
- ☐ Nei
- ☐ Er under utarbeidelse
- ☐ Vet ikke

Spørsmål 30. Hvis ja, blir retningslinjene fulgt? (sett ett kryss)

- ☐ Ja
- ☐ Nei
- ☐ Ikke aktuelt
- ☐ Vet ikke

- **Spørsmål 31. Tenk deg at du blir vitne til hendelse(r) som inkluderer vold rettet mot dine kolleger. Hva tror du at du vil foreta deg?** (flere kryss mulig)

- ☐ Ingenting
- ☐ Avvente situasjonen og se om det løser seg
- ☐ Gripe fysisk inn i situasjonen
- ☐ Tilkalle hjelp

- **Spørsmål 32. Hva vil du gjøre i etterkant av en hendelse som inkluderer vold og trusler rettet mot deg eller dine kolleger?** (flere kryss mulig)

- ☐ Ingenting
- ☐ Rapportere i henhold til retningslinjer
- ☐ Kontakte administrasjonen/rektor
- ☐ Kontakte verneombud
- ☐ Kontakte tillitsvalgt

Tiltak for forebygging, håndtering og oppfølging av vold og trusler om vold

Forebygging av vold har tre nivåer: 1) Unngå at episoder med vold og trusler oppstår. 2) Håndtering av konflikter når de inntreffer. 3) Oppfølging når skaden har skjedd, og forebygge skadevirkninger hos de som er rammet.

Spørsmål 33. I hvilken grad tror du følgende tiltak i kollegiet vil kunne forhindre at du og dine kolleger skal oppleve vold og trusler om vold? Ta stilling til utsagnene

Svar:	I svært stor grad	I stor grad	I liten grad	I svært liten grad
Spørsmål:				
Utarbeide felles holdninger og reaksjonsmåter	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Kunnskaper om konfliktdepende kommunikasjon	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ferdigheter i teknikker for håndtering av voldelig atferd	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Kjennskap til hva som er lov og hva som er lurt å gjøre om en truende situasjon oppstår	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Medarbeidere som kjenner til sitt ansvar før, under og etter en voldsepisode	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Rutiner for registrering av vold og trusler	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Informere alle nytilsatte (også vikarer) om retningslinjer for skolens praksis i møte med vold og trusler	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Større lærertetthet	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Færre elever i hver klasse	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

- **Spørsmål 34. Hvilke andre tiltak tror du kan forhindre vold og trusler rettet mot lærere?**

(beskriv)

Svar:	I svært stor grad	I stor grad	I liten grad	I svært liten grad
Spørsmål:				
Snakke ut om situasjonen med kolleger	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Profesjonell hjelp av lege, psykolog o.l.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Tilfredsstillende registreringsrutiner	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
At alle lærere kjenner til sitt ansvar før, under og etter en voldelig hendelse	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
At arbeidsgiver tar min opplevelse av elevers voldelige atferd på alvor	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
At arbeidsgiver vurderer politianmeldelse	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Fjerne eleven fra min gruppe	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
To-lærer ordning en periode	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Endre arbeidsoppgaver en periode	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

-
- **Spørsmål 35. I hvilken grad tror du følgende tiltak vil være egnede i oppfølging etter en eventuell hendelse som omfatter vold?** Ta stilling til tiltakene

- **Spørsmål 36. Andre tiltak du mener vil være velegnede for oppfølging om du skulle bli utsatt for vold på arbeidsplassen?** (beskriv)

- **Spørsmål 37. Kommentarer til undersøkelsen generelt eller enkelte spørsmål spesielt:**

Prøven er åpen fra: 2010-02-12 16:12 til: 2010-03-15 23:59

TAKK FOR AT DU TOK DEG TID TIL Å SVARE

Vedlegg 7: Krysstabeller

Vedlegg 7a -Skolestr * Utsatt for trusler

			Utsatt for trusler		
			nei	ja	Total
Skolestr	Liten skole	Count	8	3	11
		% of Total	9.5%	3.6%	13.1%
	Middels stor skole	Count	39	7	46
		% of Total	46.4%	8.3%	54.8%
	Stor skole	Count	25	2	27
		% of Total	29.8%	2.4%	32.1%
	Total	Count	72	12	84
		% of Total	85.7%	14.3%	100.0%

Vedlegg 7b - AlderNY2 * Fysisk vold

			Har ikke opplevd vold		
			ikke opplevd	Har opplevd	Total
AlderNY2	25-34 år	Count	5	3	8
		% of Total	6.0%	3.6%	9.5%
	35-44 år	Count	25	7	32
		% of Total	29.8%	8.3%	38.1%
	45-54 år	Count	17	7	24
		% of Total	20.2%	8.3%	28.6%
	55-64 år	Count	13	7	20
		% of Total	15.5%	8.3%	23.8%
	Total	Count	60	24	84
		% of Total	71.4%	28.6%	100.0%

Vedlegg 7c – Utsatt for vold på tomannshånd * utsatt for trusler

			Utsatt for trusler		
			nei	ja	Total
Utsatt for vold på tomannshånd	nei	Count	69	8	77
		% of Total	82.1%	9.5%	91.7%
	en gang	Count	2	1	3
		% of Total	2.4%	1.2%	3.6%
	flere ganger	Count	0	2	2
		% of Total	.0%	2.4%	2.4%
	mange ganger	Count	1	1	2
		% of Total	1.2%	1.2%	2.4%
	Total	Count	72	12	84
		% of Total	85.7%	14.3%	100.0%

Vedlegg 7d – Utsatt for vold på tomannshånd * Fysisk vold

			Har ikke opplevd vold		
			ikke opplevd	Har opplevd	Total
Utsatt for vold på tomannshånd	nei	Count	59	18	77
		% of Total	70.2%	21.4%	91.7%
	en gang	Count	1	2	3
		% of Total	1.2%	2.4%	3.6%
	flere ganger	Count	0	2	2
		% of Total	.0%	2.4%	2.4%
	mange ganger	Count	0	2	2
		% of Total	.0%	2.4%	2.4%
	Total	Count	60	24	84
		% of Total	71.4%	28.6%	100.0%

Vedlegg 7e - Grepet inn * Utsatt for trusler

			Utsatt for trusler		
			nei	ja	Total
inngripen2	nei	Count	38	0	38
		% within inngripen2	100.0%	.0%	100.0%
	ja	Count	33	12	45
		% within inngripen2	73.3%	26.7%	100.0%
	Total	Count	71	12	83
		% within inngripen2	85.5%	14.5%	100.0%

Vedlegg 7f – Grepet inn* Utsatt for vold

			Har ikke opplevd vold		
			ikke opplevd	Har opplevd	Total
inngripen2	nei	Count	37	1	38
		% within inngripen2	97.4%	2.6%	100.0%
	ja	Count	22	23	45
		% within inngripen2	48.9%	51.1%	100.0%
	Total	Count	59	24	83
		% within inngripen2	71.1%	28.9%	100.0%

Vedlegg 7g - inngripen2 * Etterlyst opplæring?

		Etterlyst opplæring?			
		nei	ja, administrasjon	annet	Total
inngripen2	nei	28	2	1	31
	ja	29	5	5	39
	Total	57	7	6	70

Vedlegg 7h - Skolestr * Kommunikasjonssvikt

			årsak3dik		
			ja	nei	Total
Skolest	Liten skole	Count	2	6	8
		% within Skolestr	25.0%	75.0%	100.0%
	Middels stor skole	Count	19	25	44
		% within Skolestr	43.2%	56.8%	100.0%
	Stor skole	Count	21	3	24
		% within Skolestr	87.5%	12.5%	100.0%
	Total	Count	42	34	76
		% within Skolestr	55.3%	44.7%	100.0%

Vedlegg 7i - Utsatt for trusler * Kommunikasjonssvikt

			forebyg1dik		
			1	2	Total
Utsatt for trusler	nei	Count	67	4	71
		% within Utsatt for trusler	94.4%	5.6%	100.0%
	ja	Count	9	3	12
		% within Utsatt for trusler	75.0%	25.0%	100.0%
	Total	Count	76	7	83
		% within Utsatt for trusler	91.6%	8.4%	100.0%

Vedlegg 7j - Kjønn * Manglende kompetanse konflikthåndtering

			årsak4dik		
			1	2	Total
Kjønn	kvinne	Count	31	27	58
		% within Kjønn	53.4%	46.6%	100.0%
	mann	Count	2	15	17
		% within Kjønn	11.8%	88.2%	100.0%
	Total	Count	33	42	75
		% within Kjønn	44.0%	56.0%	100.0%